

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM  
CURSO DE DOUTORADO EM ENFERMAGEM  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO E TRABALHO EM  
ENFERMAGEM**

**MARGARETE MARIA DE LIMA**

**RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO PRÁTICO REFLEXIVO  
COMO ELEMENTO PARA A FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO  
NA PERSPECTIVA DA INTEGRALIDADE**

**FLORIANÓPOLIS  
2015**



**MARGARETE MARIA DE LIMA**

**RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO PRÁTICO REFLEXIVO  
COMO ELEMENTO PARA A FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO  
NA PERSPECTIVA DA INTEGRALIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito final para obtenção do título de Doutor em Enfermagem – Área de Concentração: Educação e Trabalho em Saúde e Enfermagem.

Orientadora: Dra. Kenya Schmidt Reibintz

Linha de Pesquisa: Educação, Saúde e Enfermagem

**FLORIANÓPOLIS  
2015**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

LIMA, MARGARETE MARIA DE

RELAÇÃO PEDAGÓGICANO ENSINO PRÁTICO REFLEXIVO COMO  
ELEMENTO PARA AFORMAÇÃO DO ENFERMEIRO NA PERSPECTIVA DA  
INTEGRALIDADE / MARGARETE MARIA DE LIMA ; orientadora,  
Kenya Schmidt Reibintz - Florianópolis, SC, 2015.  
218 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Saúde. Programa de Pós-  
Graduação em Enfermagem.

Inclui referências

1. Enfermagem. 2. Ensino Superior. 3. Docentes. 4.  
Educação em enfermagem. 5. Assistência integral à saúde. I.  
Reibintz, Kenya Schmidt. II. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. III.  
Titulo.

**MARGARETE MARIA DE LIMA**

**RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO PRÁTICO REFLEXIVO  
COMO ELEMENTO PARA A FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO  
NA PERSPECTIVA DA INTEGRALIDADE**

Esta tese foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para obtenção do Título de:

**DOUTOR EM ENFERMAGEM**

e aprovada em 25 de fevereiro de 2015, atendendo às normas da legislação vigente da Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Área de Concentração: **Educação e Trabalho em Saúde e Enfermagem,**



Dra. Vânia Marli Schubert Backes  
Coordenadora do Programa

**Banca Examinadora:**



Dra. Kenya Schmidt Reibnitz  
Presidente



Dra. Kênia Lara da Silva  
Membro (titular)



Dra. Jussara Gue Martini  
Membro (titular)



Dra. Fabiane Ferraz  
Membro (titular)



Dra. Carine Vendruscolo  
Membro (titular)



*Dedico esta tese aos meus filhos Isadora Lassalle e Leonardo Lassalle anjos que iluminam e alegram minha vida, razões do meu viver. Aos meus pais Antônio Graciano de Lima e Vandir Paulina de Lima, e a minha avó Paulina Maria da Silva (in memoriam).*





## AGRADECIMENTOS

Agradeço as pessoas que contribuíram e tornaram possível a realização deste estudo;

Aos sujeitos dessa pesquisa que aceitaram em participar desta investigação.

A Deus por ter me guiado e me fortalecido durante esta caminhada, não me deixando desistir mesmo nos momentos mais difíceis.

A professora Doutora Kenya Schmidt Reibnitz, minha orientadora, por seu acolhimento, incentivo, apoio, aprendizagem e estímulo à reflexão que foi se construindo desde o início de minha trajetória no mestrado. Obrigada por contribuir significativamente com minha formação!

As professoras doutoras Marta Lenise do Prado, Vânia Marli Schubert Backes, Kenia Lara da Silva, Fabiane Ferraz, Jussara Gue Martini, Maria Elisabeth Kleba e amiga Carine Vendruscolo por aceitarem o convite para participar da banca de defesa e contribuírem com este estudo.

Agradeço aos amigos que estiveram comigo ao longo desta trajetória, acreditando no meu potencial e me incentivando a continuar.

Agradeço aos meus amores Isadora Lassalle e Leonardo Lassalle que me ensinaram a ser cada dia uma pessoa melhor e a amar incondicionalmente.

Agradeço aos meus pais, Antônio e Vândir, e aos meus irmãos, Cleber e Vaneza por estarem presentes em minha vida.



## RESUMO

LIMA, Margarete Maria de. **Relação pedagógica no ensino prático reflexivo como elemento para a formação do enfermeiro na perspectiva da integralidade.** 2015. 218 p. Tese (Doutorado em Enfermagem) Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

Orientadora: Dra. Kenya Schmidt Reibintz  
Linha de Pesquisa: Educação, Saúde e Enfermagem

Este estudo objetiva compreender como a relação pedagógica no ensino prático-reflexivo, adotada em um curso de graduação em enfermagem, torna-se um elemento para a formação do enfermeiro pautado no princípio da integralidade. Caracteriza-se como um estudo de caso único fundamentado no referencial teórico da epistemologia da prática reflexiva de Donald Allan Schon. A Coleta de dados realizada de maio de 2013 a setembro de 2014 com oito docentes de graduação em enfermagem, mediante análise documental, observação e entrevistas. A análise de dados foi guiada pela proposta operativa de Minayo (2010). Dos resultados emergiram nove categorias: Relação pedagógica: as diferentes maneiras de dizer e ouvir, demonstrar e imitar no contexto da formação do enfermeiro; Combinando o dizer/ouvir e demonstrar/imitar na relação pedagógica; Relação pedagógica e as ferramentas tecnológicas na formação do enfermeiro: universos comportamentais e impasses no ensino- aprendizagem; Aproximação com o contexto profissional: um elemento fértil para conectar teoria e prática na formação do enfermeiro para a integralidade; reflexão na ação e sobre a ação como elementos potencializadores do ensino da integralidade na relação pedagógica; Talento artístico profissional: habilidades e performances para cuidar na perspectiva da integralidade diante de situações vivenciadas no contexto da prática; ensino-aprendizagem da integralidade em circuito único: consequências para a formação do enfermeiro; relação pedagógica de troca mútua: ensinando e aprendendo a integralidade coletivamente; da aprendizagem em circuito único à aprendizagem em circuito duplo da integralidade: um designer a ser construído pelo professor e estudante no ensino-prático reflexivo. Os resultados apontam que a relação pedagógica no curso pesquisado é um espaço de autonomia, estabelecido pelo diálogo reflexivo com a intencionalidade de (re)construir conhecimentos e de ensinar e aprender. A relação pedagógica ancorada na interação entre teoria e a prática

contribui para um processo de ensino aprendizagem privilegiado pelo fazer, pela capacidade de refletir estimulada pelo docente em diferentes situações do contexto da formação. A relação pedagógica é o elemento que entrelaça o ensino prático reflexivo na formação na perspectiva da integralidade, estabelecida mediante um processo dialógico reflexivo que estimula o estudante a refletir sobre seu próprio processo formativo e sobre o que observa nos serviços de saúde. Esta relação mostrou-se desafiadora no contexto das aulas teóricas, no qual o professor necessita utilizar elementos que despertem o interesse do estudante em estar presente e participativo na aula. O desenvolvimento do talento artístico profissional e do processo reflexivo caracteriza a aprendizagem ancorada no princípio da integralidade através da conexão entre conteúdos teóricos e prática, do diálogo reflexivo entre professor e estudante, da aproximação com o contexto profissional e do ensino-aprendizagem coletivo do princípio da integralidade. A relação pedagógica consolida a formação do enfermeiro no ensino prático reflexivo na perspectiva da integralidade, assim, dependendo do modelo de relação pedagógica estabelecida o estudante tem a oportunidade de refletir sobre suas ações acadêmicas e se construir como um profissional que tenha capacidade de responder a situações incertas e conflituosas da prática.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Docentes. Educação em enfermagem. Assistência integral à saúde.

## RESUMEN

LIMA, Margarete Maria de. **Relación pedagógica en la enseñanza práctica reflexiva como elemento para la formación del enfermero en la perspectiva de la integralidad.** 2015. 218p. Tesis (Doctorado en Enfermería) Programa de Post-Grado en Enfermería, Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

Orientadora: Dra. Kenya Schmidt Reibintz

Líneas de Investigación: Educación, Salud y Enfermería

Este estudio objetiva comprender como la relación pedagógica en la enseñanza práctica-reflexiva, adoptada en un curso de graduación en Enfermería, se torna un elemento para la formación del enfermero pautado en el principio de la integralidad. Se caracteriza como un estudio de caso único fundamentado en el referencial teórico de la epistemología de la práctica reflexiva de Donald Allan Schon. La recolección de los datos fue realizada de mayo de 2013 a septiembre de 2014 con ocho docentes de graduación en Enfermería, mediante análisis documental, observación y entrevistas. El análisis de los datos fue guiado por la propuesta operativa de Minayo (2010). De los resultados emergieron nueve categorías: Relación pedagógica: las diferentes maneras de decir y oír, demostrar e imitar en el contexto de la formación del enfermero; Combinando el decir/oír y demostrar/imitar en la relación pedagógica; Relación pedagógica y las herramientas tecnológicas en la formación del enfermero: universos comportamentales e impases en la enseñanza-aprendizaje; Aproximación con el contexto profesional: un elemento fértil para conectar teoría y práctica en la formación del enfermero para la integralidad; Reflexión en la acción y sobre la acción como elementos potencializadores de la enseñanza integral en la relación pedagógica; Talento artístico profesional: habilidades y performances para cuidar en la perspectiva de la integralidad mediante situaciones vivenciadas en el contexto de la práctica; Enseñanza-aprendizaje de la integralidad en circuito único: consecuencias para la formación del enfermero; Relación pedagógica de intercambio mutuo: enseñando y aprendiendo la integralidad colectivamente; Del aprendizaje en circuito único al aprendizaje en circuito duplo de la integralidad: un diseño a ser construido por el profesor y el alumno en la enseñanza práctica-reflexiva. La relación pedagógica en la escuela investigada es un espacio de autonomía, establecido por el diálogo reflexivo con la

intencionalidad de (re)construir conocimientos y de enseñar y aprender. La interacción entre la teoría y la práctica contribuye para construir un proceso de enseñanza-aprendizaje privilegiado por el hacer, por la capacidad de reflexionar estimulada por el docente, en diferentes situaciones del contexto de la formación. La relación pedagógica es el elemento que entrelaza la enseñanza práctica reflexiva en la perspectiva de la integralidad, establecida mediante un proceso dialógico que estimula al estudiante a reflexionar sobre su propio proceso formativo y sobre lo que observa en los servicios de salud. Esta relación se muestra desafiadora en el contexto de las aulas teóricas, en el cual el profesor necesita utilizar elementos que despierten el interés del estudiante en estar presente y participativo en el aula. El desarrollo del talento artístico profesional y del proceso reflexivo caracteriza al aprendizaje en el principio de la integralidad a través de la conexión entre contenidos teóricos y prácticos, del diálogo reflexivo entre el profesor y el estudiante, de la aproximación con el contexto profesional y de la enseñanza-aprendizaje colectiva de acuerdo con el principio de integralidad. La relación pedagógica consolida la formación del enfermero en la enseñanza práctica reflexiva en la perspectiva de la integralidad, así dependiendo del modelo de relación pedagógica establecida, el estudiante tiene la oportunidad, o no, de reflexionar sobre sus acciones académicas y construirse como un profesional que tenga capacidad de responder a situaciones inciertas y conflictivas de la práctica.

**Descriptores:** Educación Superior. Docentes. Educación en Enfermería. Atención Integral de Salud.

## ABSTRACT

LIMA, Maria Margarete de. **The pedagogical relationship in the reflective practice education as an element for nursing education in the perspective of the integrality.** 2015. 228 p. Thesis (PhD in Nursing) Post-Graduate Program in Nursing, Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

Advisor: Dr. Kenya Schmidt Reibintz

Research Line: Education, Health and Nursing

This study is aimed at understanding how the pedagogical relationship in the reflective- practical education, adopted in an undergraduate course in Nursing, becomes as an element for the formation of a nurse in the principle of integrality. It is characterized as a single case study based on the theoretical framework of the epistemology of reflective practice of Donald Allan Schon. The data collection was carried out from May 2013 to September 2014 with eight teaching of the nursing department through documentary analysis, observation and interviews. Data analysis was guided by the operative proposal of Minayo (2010). From the results emerged nine categories: pedagogical relationship: the different ways to say and hear, demonstrate and imitate in the context of nursing education; Combining saying/hearing and show/imitate in the pedagogical relationship; Pedagogical relationship and technological tools in nursing education: behavioral universes and impasses in teaching and learning; Approach to the professional context: a fertile element to connect theory and practice in nursing education for integrality; Reflection in action and above the action as elements that potentiates a comprehensive education in the pedagogical relationship; Professional artistic talent: skills and performances to look at the prospect of integration by experienced situations in the context of practice; Teaching and learning of single-loop integrity: implications for nursing education; Pedagogical relationship of mutual exchange: teaching and learning comprehensiveness collectively; From single-loop learning to learning in double circuit of integration: a design to be built by the teacher and the student. The pedagogical relationship in the investigated department is a place of autonomy, established by a reflective dialogue with the intention of (re)building the knowledge and the teaching-learning process. The interaction between theory and practice helps to build a teaching-learning privileged to do for the ability to reflect stimulated by the teacher, in different situations of the context

of training. The educational relationship is the element that weaves reflective practice education in the perspective of comprehensiveness, established through a dialogic process that encourages students to reflect on their own learning process and what you see in health services. This relationship is shown as a challenge in the context of the theoretical classroom where the teacher needs to use elements that arouse student interest in being present and to participate in the classroom. The development of professional artistic talent and reflective learning process characterizes the principle of integration through the connection between theoretical and practical content, reflective dialogue between teacher and student, the approach to the professional context and the collective teaching and learning according to the principle of integrality. The pedagogical relationship strengthens nursing education reflective practice in education in the perspective of integrality, and depending on the model of the established pedagogical relationship, the student has the opportunity, or not, to reflect on their academic actions and act like a professional with the capacity to respond to uncertain and conflicting situations of practice.

**Descriptors:** Education, Higher. Faculty. Education, Nursing. Comprehensive Health Care.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Organização das informações coletadas nos planos de ensinos.....	113
<b>Figura 2</b> – Registro das informações coletadas durante as observações.....	114
<b>Figura 3</b> – Registro das primeiras impressões e questionamentos das informações coletadas das observações .....	115
<b>Figura 4</b> – Registro das primeiras impressões e questionamentos das informações coletadas das entrevistas.....	115
<b>Figura 5</b> – Ferramenta de organização das informações coletadas das observações.....	116
<b>Figura 6</b> - Processo de categorização das informações do estudo – Primeira codificação.....	117
<b>Figura 7</b> – Categorias do estudo distribuídas nos manuscritos de resultados.....	119



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Principais modelos de ensino.....	37
<b>Quadro 2:</b> Amostra dos estudos incluídos na revisão integrativa, Florianópolis, 2014.....	54
<b>Quadro 3:</b> Características do Modelo I proposto por Schon.....	85
<b>Quadro 4:</b> Ensino da integralidade de acordo com modelo I proposto por Schon (2000).....	86
<b>Quadro 5:</b> Características do Modelo II proposto por Schon.....	87
<b>Quadro 6:</b> Ensino da integralidade de acordo com modelo II.....	88
<b>Quadro 7:</b> Características das fases do estudo de caso .....	104
<b>Quadro 8:</b> Anotações descritivas da observação.....	110
<b>Quadro 9:</b> Anotações reflexivas das observações.....	110
<b>Quadro 10:</b> Processo de categorização das informações do estudo – segunda codificação .....	117
<b>Quadro 11:</b> Características do Modelo I proposto por Schon.....	166
<b>Quadro 12:</b> Características do Modelo II proposto por Schon.....	167
<b>Quadro 13:</b> Ensino da integralidade de acordo com modelo I.....	168
<b>Quadro 14:</b> Ensino da integralidade de acordo com modelo II.....	169



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

<b>SUS</b>	Sistema Único de Saúde
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>DCN-enf</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais Enfermagem para os Cursos de Graduação em Enfermagem
<b>EDEN</b>	Grupo de pesquisa em enfermagem e saúde
<b>PEN</b>	Programa de Pós-Graduação em Enfermagem
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>PPPs</b>	Projetos Políticos Pedagógicos
<b>PET-SAUDE</b>	Programa de Educação pelo Trabalho para a saúde
<b>PRÓ-SAÚDE</b>	Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde



## SUMÁRIO

<b>1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>25</b>
<b>2. OBJETIVOS.....</b>	<b>33</b>
2.1 OBJETIVO GERAL .....	33
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	33
<b>3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA .....</b>	<b>35</b>
3.1 PRINCIPAIS CORRENTES PEDAGÓGICAS E SUAS INFLUÊNCIAS NO BRASIL .....	35
3.2 ESCOLA REFLEXIVA E AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS .....	38
3.3 RELAÇÃO PEDAGÓGICA ESTABELECIDA NO ENSINO REFLEXIVO .....	40
<b>3.3.1 Relação Pedagógica Pautada Na Integralidade .....</b>	<b>44</b>
3.4 MANUSCRITO 1 - RELAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM NA AMÉRICA LATINA: REVISÃO INTEGRATIVA .....	49
<b>4. SUPORTE TEÓRICO .....</b>	<b>67</b>
4.1. CONTEXTO DA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO: EXERCITANDO A PRÁTICA PROFISSIONAL .....	74
4.2 ENSINO PRÁTICO NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO ...	78
4.3 DIÁLOGO NO ENSINO PRÁTICO REFLEXIVO.....	81
4.4 CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO PRÁTICO REFLEXIVO ....	83
4.5 MANUSCRITO 2- INTEGRALIDADE NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA: UM NOVO OLHAR PARA A FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO.....	89
<b>5. PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>103</b>
5.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO.....	103
5.2 CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM – O CASO ESTUDADO.....	105
5.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO .....	107
5.4 COLETA DE DADOS.....	108
5.5 ANÁLISE DE DADOS .....	112
5.6 ASPECTOS ÉTICOS.....	119
<b>6. RESULTADOS.....</b>	<b>121</b>

6.1 MANUSCRITO 3 - DIÁLOGO: REDE QUE ENTRELAÇA A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO PRÁTICO REFLEXIVO .....	122
6.2 MANUSCRITO 4 - RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO PRÁTICO-REFLEXIVO: ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS DO ENSINO NA INTEGRALIDADE NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO.....	140
6.3 MANUSCRITO 5 - INDICATIVOS DA INTEGRALIDADE NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA: UM <i>DESIGN</i> A SER CONSTRUÍDO NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO .....	162
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>187</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>191</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>205</b>
APENDICE 1 - PROTOCOLO REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA.....	205
APENDICE 2 - FORMULÁRIO PARA COLETA DOCUMENTAL.....	209
APENDICE 3 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	210
APENDICE 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI- ESTRUTURADA APLICADA AOS DOCENTES .....	211
APENDICE 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	212
APENDICE 6 - CONSENTIMENTO INFORMADO DA INSTITUIÇÃO.....	214
<b>ANEXOS.....</b>	<b>215</b>
ANEXO A- Indicadores elaborados por Kloh (2012) integrando as principais ideias de Schön e a Integralidade do cuidado na literatura e nos PPPs dos cursos estudados.....	215
ANEXO B - Parecer de aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina.....	216



## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAS

O processo de transformação do ensino de enfermagem é histórico, social e voltado às demandas de saúde de determinada época. Nesse sentido, discutir sobre a formação em enfermagem implica necessariamente refletir sobre a relação pedagógica, para que possamos cotidianamente e constantemente reconstruí-la de acordo com as demandas da formação.

No Brasil, durante as últimas décadas do século XX, até os dias atuais, tem ocorrido um processo de reflexão sobre o modelo de formação do enfermeiro, considerando o mercado de trabalho, as competências necessárias para a atuação do profissional de enfermagem frente às demandas sociais, bem como a importância da formação para a consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS) (MADEIRA, LIMA, 2007).

Atualmente, a formação em enfermagem tem requerido muito mais do que em qualquer outra época, com a preocupação cotidiana no que diz respeito ao processo de aperfeiçoamento, qualificação e atualização, frente aos rápidos avanços técnico-científicos, e a necessidade da reflexão permanente sobre o trabalho da enfermagem (REIBNITZ; PRADO, 2006).

Este processo de transformação na formação em enfermagem chega a este novo século, com a constatação de que não se pode mais formar profissionais com o ensino voltado exclusivamente à racionalidade técnica<sup>1</sup>, alvo este, de evidente contestação na atualidade. Esta situação de mudança vem requerendo ajustes nos projetos políticos pedagógicos e na prática pedagógica, no intuito de propiciar melhorias na qualidade da formação de futuros enfermeiros (FARIA, CASAGRANDE, 2004).

Desde a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Enfermagem (DCN-enf) em 2001, pelo Conselho Nacional de Educação, têm ocorrido debates importantes nas universidades quanto ao perfil do profissional a ser formado. No entanto, esse processo ainda está em construção nos cursos de graduação, propiciando discussões que envolvem estudantes, docentes e profissionais dos serviços, visando formar enfermeiros com perfil generalista que atendam às demandas do Sistema Único de Saúde brasileiro.

---

<sup>1</sup> A racionalidade técnica produz conhecimento profissional sistemático, que responde a problemas instrumentais da prática profissional com a aplicação de teoria e técnicas (SCHON, 2000).

Superar os desafios encontrados para a formação de profissionais compromissados com as necessidades populacionais e com os princípios do SUS tem sido um processo moroso nas instituições de ensino de enfermagem. Apesar de existir uma diversidade de propostas curriculares em nosso país, estes desafios são semelhantes nas diversas regiões brasileiras (KLOH, 2012).

Neste processo de mudanças e desafios constantes, é necessário considerar a transformação diária da realidade, que instiga os sujeitos envolvidos na formação a assumir seu papel de agente transformador. Esse panorama requer uma prática pedagógica inovadora, estimuladora do exercício da pergunta, que seja crítica e criativa, que propicie a reflexão desta prática e se fundamente na abertura ao diálogo entre os sujeitos que estão em aprendizado neste cenário, professores e estudantes (REIBNITZ; PRADO, 2006).

Para que os futuros enfermeiros adquiram o perfil crítico, criativo e reflexivo, necessitamos incorporar, durante o processo de formação, referenciais pedagógicos que estimulem o discente a desenvolver habilidades, competências e atitudes que vão ao encontro desse perfil. Nesse sentido, acreditamos que o referencial proposto por Donald Allan Schön (2000) é uma possibilidade de suporte para a formação de um enfermeiro crítico, criativo e reflexivo. Schon apresenta uma crítica à racionalidade técnica, propondo uma nova epistemologia da prática, que articula teoria e prática, considera os problemas reais do mundo da prática; prima pelo talento artístico do profissional ao se deparar com um elemento surpresa e com situações que fogem daquelas que podem ser resolvidas com a utilização da racionalidade técnica. Nessa ótica, os profissionais são ensinados a pensar o que fazem, enquanto o fazem, o que Schon denomina de reflexão na ação (SCHON 2000).

A formação do enfermeiro pautada em uma relação pedagógica reflexiva potencializa, durante o processo de ensino-aprendizagem, a aproximação com as demandas de saúde no contexto da prática profissional. Esta possibilidade pedagógica tem como elemento central a autonomia e a responsabilização do discente na construção de seus conhecimentos, sendo o professor um facilitador e mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva de formação voltada às demandas em saúde e para a concretização do SUS, podemos construir diferentes possibilidades pedagógicas que estimulem os sujeitos envolvidos na formação a serem corresponsáveis neste processo.

Alguns dos princípios do SUS necessitam ser mais consolidados na prática acadêmica, para que futuramente se concretizem na prática

profissional e vice-versa. Dentre eles, nos reportamos à integralidade no cuidado à saúde, princípio que tem instigado pesquisas no campo da formação. No entanto, esses estudos estão mais direcionados à assistência em saúde, sendo a integralidade pouco explorada no ensino dos profissionais em saúde. As mudanças no processo formativo precisam ser instigadas para que se tenha um contingente significativo de profissionais capacitados a atender às demandas de saúde, pautados na subjetividade dos sujeitos (LIMA, 2010).

A integralidade é um dos princípios do SUS que tem como propósito orientar a prática dos profissionais que atuam no setor da saúde. O termo possui caráter polissêmico, permitindo vários significados, sendo percebido como característica das práticas dos profissionais de saúde, modos de organizar essas práticas e respostas governamentais aos problemas de saúde de determinado grupo populacional (MATTOS, 2001). Essa polissemia propicia sua aplicação nos diversos cenários do setor da saúde, na assistência, gerência e educação em enfermagem. No entanto, percebe-se que este princípio filosófico do Sistema Único de Saúde (SUS) ainda está quase que exclusivamente sendo aplicado, embora com muitas limitações, no cuidado à saúde, e pouco se tem discutido sua aplicação no processo de formação (LIMA, 2010).

É dentre os princípios do SUS o mais difícil de ser alcançado devido à sua complexidade, pois requer a participação ativa de todos os atores que atuam no cenário da saúde, pressupõe práticas inovadoras, mudanças de atitude e de postura em todos os espaços de atenção à saúde (LIMA, 2010). A epistemologia da prática reflexiva oferece possibilidades de alternativas para que o cuidar respaldado na integralidade no cenário da relação pedagógica, alimentada pelo diálogo entre docente e discente, e pela possibilidade de refletir diante de elementos surpresa encontrados no processo de formação do enfermeiro.

Alcançar a integralidade considerando os diversos sentidos que esta apresenta exige um movimento de mudança que deve se iniciar no processo de formação do enfermeiro, pois o campo da formação, conforme Pinheiro e Ceccim (2006, p. 13), deve ser percebido como “um pensamento em ação, um processo de construção que envolve a si mesmo, o outro e os entornos, envolve conhecimentos formais e as sensações, considera também a construção e transformação de saberes e práticas”.

Estas reflexões sobre a aplicação e compreensão do princípio da integralidade no processo de formação do enfermeiro remetem à preocupação de como estes futuros profissionais estão sendo preparados

para o mundo do trabalho. Ancorado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2001), o perfil do enfermeiro apresenta-se crítico-reflexivo, que promova mudanças nas condições de saúde da população, no entanto, ainda temos poucos estudos que demonstrem a coerência entre o que preconizam as diretrizes e o que requer o mundo do trabalho. Considerando o perfil de enfermeiros que se deseja formar, identifica-se que ainda estamos muito aquém do almejado, o que nos motiva a continuar pesquisando no campo da formação.

A formação em enfermagem é um campo muito fértil para o desenvolvimento do ensino pautado na epistemologia da prática, pois os cenários de ensino-aprendizagem se constituem na sua grande maioria no cotidiano dos serviços de saúde. Os acadêmicos estão se aproximando desde o início do curso do mundo do trabalho, com diferentes atividades a serem exploradas. No entanto, essa aproximação terá impacto na formação com a utilização de referenciais pedagógicos reflexivos que possibilitem ao campo da prática ser o celeiro para o processo de ensino aprendizagem.

Esta preocupação com a realidade do mundo acadêmico tem acompanhado minha trajetória profissional desde o início da carreira, quando identifiquei uma enorme vontade de lecionar. Desde as primeiras experiências como docente já tentava me aproximar da realidade de cada estudante, identificando e buscando possibilidades pedagógicas que contribuíssem na formação de um sujeito ético, comprometido com as necessidades da população. Sem conhecer os referenciais pedagógicos da educação, já me questionava como poderia contribuir neste processo. Ao cursar uma disciplina de metodologia do ensino superior, me aproximei de alguns autores da educação, procurando utilizá-los em minha prática docente inicial.

Posteriormente, ao iniciar no curso de mestrado, ingressei no Grupo de Pesquisa em Educação em Enfermagem e Saúde (EDEN), que me propiciou aquisição de conhecimentos relacionados à formação em saúde, oportunizando a reconstrução de conhecimentos sobre as práticas pedagógicas e a integralidade na atenção em saúde e enfermagem. Isso revigorou alguns questionamentos sobre a formação do enfermeiro, e quanto ao compromisso deste profissional com a realidade social e com o exercício da cidadania.

Comprometida com este processo de (re)construção e transformação das práticas de saúde e de formação, optei por pesquisar durante o mestrado em enfermagem do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, da Universidade Federal de Santa Catarina (PEN/UFSC) a integralidade no processo de formação do enfermeiro, sob a ótica do

acadêmico de enfermagem. Essa possibilidade de conhecer e entender os diversos sentidos do termo “integralidade” enriqueceu minha prática pessoal e profissional, fortalecendo o compromisso na formação do enfermeiro sob o eixo da integralidade. Propiciou também reflexões sobre as atuais práticas pedagógicas existentes nos diversos cenários de ensino e sobre minha prática como docente.

Durante a minha trajetória como docente em cursos de graduação em enfermagem, percebo que há um descompasso entre o que se ensina sobre os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) e o que se realiza nas práticas desenvolvidas na academia. Os acadêmicos encontram dificuldades em compreender os princípios doutrinários do SUS. A integralidade do cuidado é focalizada na recusa ao assistir o ser humano em partes, cuidando não somente a partir da patologia apresentada. A subjetividade do sujeito é percebida com dificuldade para alguns acadêmicos, outros conseguem compreender a integralidade de forma ampliada, considerando aspectos subjetivos, culturais, políticos e sociais, bem como o contexto de vida e reflexo deste nas condições de saúde de determinado sujeito ou comunidade. Evidenciei estas dificuldades no entendimento do princípio da integralidade por alguns acadêmicos, compreendendo-o apenas como focado no cuidado, sem se fazer presente na gestão de políticas, na organização das práticas e na relação pedagógica, demonstrando a fragilidade do processo formativo em abordar a integralidade em sua polissemia (LIMA, 2010). Alguns acadêmicos ficam sem ação ao se depararem com alguma situação que foge do cotidiano, da rotina, onde se deparam com elementos surpresa. Como desenvolver o talento artístico diante de uma situação que causa estranhamento? Qual o papel do docente diante de situações complexas? Como instigar o processo reflexivo da integralidade nos diferentes contextos da formação?

A integralidade como princípio norteador do nosso sistema de saúde tem diversas possibilidades de aplicação no cuidado, característica conferida devido ao seu caráter polissêmico. Ela pode ser considerada como um cuidado humanizado, holístico, individualizado e coletivo, recusando o reducionismo do sujeito a um corpo doente, permitindo a aproximação e compreensão do contexto de vida das pessoas, bem como o exercício dialógico entre quem cuida e quem é cuidado. Nessa ótica, também podemos perceber esse princípio na relação estabelecida entre os sujeitos envolvidos na formação do enfermeiro. Mas como se estabelece esta relação? Como se transporta este princípio polissêmico para a relação professor-estudante?

Nesta pesquisa, também observei que a integralidade apresenta lacunas relacionadas à compreensão do termo e sua aplicação durante o processo de formação do enfermeiro. Ressaltam-se a dicotomia existente entre atenção básica e hospitalar para aplicação do princípio da integralidade e a fragmentação desse princípio no ensino de enfermagem. Além disso, a integralidade é discutida em disciplinas específicas da atenção básica. No que tange à relação pedagógica, a integralidade na visão dos acadêmicos não é aplicada nas relações interpessoais estabelecidas no decorrer do processo de formação (LIMA, 2010).

As discussões e mudanças no processo de formação dos enfermeiros têm apresentado alguns avanços na aplicação dos princípios do SUS. No entanto, a integralidade tem menor visibilidade em relação aos demais princípios. Por ser complexo, deveria ser mais discutido e explorado na formação, pois, para sua concretização e efetivação, torna-se necessário que todos os envolvidos o considerem como fundamental, tanto no cuidado como na relação pedagógica. Estudo realizado com acadêmicos de graduação em enfermagem (LIMA, 2010) evidenciou que os estudantes muitas vezes não são estimulados continuamente a perceber como são aplicados os princípios do SUS, especificamente o da integralidade em saúde. Em outros momentos, aplicam a integralidade no cuidado, embora não percebam que estão aplicando este princípio, ou seja, não são chamados para refletir sobre suas ações pautadas na integralidade.

Buscando respostas para estas lacunas encontradas na formação, e dando seguimento ao macroprojeto de pesquisa do grupo EDEN, o estudo de Kloh (2012) objetivou conhecer em sua pesquisa como está fundamentado o eixo da integralidade nos Projetos Políticos Pedagógicos de Cursos de Graduação em Enfermagem do Estado de Santa Catarina. A pesquisa evidenciou o processo de transformação que vem ocorrendo nas escolas, as quais gradativamente se distanciam de um ensino técnico/tradicional para um modelo reflexivo, crítico, criativo e estimulador da reflexão da prática pedagógica, fundamentado na perspectiva da integralidade do cuidado. A análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) evidenciou a presença da integralidade do cuidado, no entanto, “o processo de reflexão parece estar em paralelo a esta realidade e não entrelaçado a ela, exceto em cursos que evidenciam o processo de entrelaçamento a partir de acordos intersetoriais Programa de Educação pelo Trabalho para a saúde e Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pet-Saúde e Pró-

Saúde ), ficando mais visível este entrelaçamento no projeto do curso” (KLOH, 2012).

Neste processo de construção coletiva alicerçada na integralidade, torna-se fundamental o reconhecimento da realidade de cada contexto onde a prática de enfermagem está sendo realizada, bem como a reflexão sobre como essa prática vem sendo desenvolvida. Embora seja vista sobre diferentes ângulos, formação, gestão e assistência à integralidade confluem para nortear e organizar as práticas de saúde (LIMA, 2010). Nessa lógica, o diálogo deve permear as relações estabelecidas nos contextos onde ocorre essa prática, favorecendo uma verdadeira relação entre os sujeitos, em permanente interação com o mundo.

A integralidade como princípio ancorador das práticas em saúde deve ser estabelecida também na relação pedagógica, na interação professor-estudante numa relação permeada pelo diálogo horizontal entre os sujeitos, considerando valores, crenças, determinantes sociais, políticos e históricos de cada indivíduo. Deve ser instituída desde o início da graduação, sendo resgatada em todos os semestres, aplicada por todos os atores do processo de formação.

Para Gonzales e Almeida (2010), a implementação de mudanças no processo pedagógico requer a percepção dos sujeitos como atores sociais que desempenham papel fundamental na transformação de conceitos e práticas de saúde que norteiem o processo de formação na perspectiva da integralidade. Essa mudança deve se iniciar na universidade, pelos departamentos e colegiados, chegando principalmente à sala de aula e à relação professor-estudante, pois sem isso de nada adiantarão as mudanças estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e normas estabelecidas pelos departamentos e colegiados dos cursos de graduação.

Considerando o processo de transformação que vem ocorrendo nas escolas de enfermagem, bem como suas fragilidades e potencialidades apontadas nos estudos abordados nesta contextualização, evidenciamos um momento de transição na educação em enfermagem. Momento este que aponta para mudanças significativas nos modelos de ensino-aprendizagem, partindo para um ensino participativo, crítico, criativo e reflexivo.

**A tese defendida nesta pesquisa é de que a relação pedagógica no ensino prático-reflexivo na formação do enfermeiro é um elemento importante para a aplicação do princípio da integralidade no processo de ensino aprendizagem e no cuidado.** Neste contexto de fortalecimento dessa nova perspectiva da educação da enfermagem

brasileira, está um curso de graduação de enfermagem de uma universidade pública do Sul do país, que busca desenvolver uma educação crítica, criativa e reflexiva dos discentes, constituindo assim **o caso** deste estudo.

Esta pesquisa contribuirá significativamente para a enfermagem brasileira, pois favorece a reflexão da integralidade no processo de formação do enfermeiro, propiciando e estimulando novos estudos que abordem o tema com enfoque no processo pedagógico, pois a integralidade tem sido bem explorada no cuidado à saúde e pouco refletida no campo das relações interpessoais estabelecidas nos cursos de graduação. Para formar profissionais que apliquem a integralidade em suas práticas, torna-se fundamental que estes a vivenciem em todos os seus sentidos no processo de formação, pois fica difícil alguém desenvolver aquilo para o qual não teve a oportunidade de desenvolver em si mesmo (LIMA, 2010).

Contribuirá também para futuras discussões sobre as relações pedagógicas estabelecidas nos cursos de enfermagem, subsidiando o processo de mudança na formação do enfermeiro, podendo indicar caminhos para a formação permanente do docente. Trará contribuições para a produção de conhecimentos do grupo de pesquisa EDEN, sendo vinculada à área de Conhecimento do PEN/UFSC “**Educação e Trabalho em Enfermagem**”.

Acredito que, ao estudar um tema polissêmico como a integralidade, torna-se importante perceber por diferentes perspectivas como este se manifesta, descobrindo os diversos caminhos que podem ser trilhados e percorridos. Assim, apresento a seguinte **questão norteadora**: Como a relação pedagógica no ensino prático-reflexivo torna-se um elemento para a aplicação do princípio da integralidade do cuidado, no processo de formação do Enfermeiro?



## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GERAL**

Compreender como a relação pedagógica no ensino prático-reflexivo, adotada em um curso de graduação em enfermagem, torna-se um elemento para a formação do enfermeiro pautado no princípio da integralidade.

### **2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Compreender como ocorre o diálogo na relação pedagógica no ensino prático reflexivo em um curso de graduação em Enfermagem.
- Identificar elementos da relação pedagógica no ensino prático-reflexivo que caracterizem o ensino da integralidade.
- Analisar como os indicativos da integralidade se relacionam com o ensino prático-reflexivo na relação pedagógica.



### 3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA

Apresentar a temática do princípio da integralidade na formação do enfermeiro, especificamente como esta se concretiza na relação pedagógica cotidiana dos cursos de enfermagem, tem possibilitado um caminhar entre autores da educação e da área da saúde. Nessa revisão, apresentam-se subsídios que possibilitam compreender como as correntes pedagógicas e a escola reflexiva influenciaram o ensino de enfermagem no Brasil. Apresenta-se também, uma contextualização da relação pedagógica estabelecida neste contexto histórico, trazendo para a discussão a formação do enfermeiro no ensino prático reflexivo.

Nesse sentido, apresentaremos os seguintes tópicos nesta revisão: **Principais Correntes Pedagógicas e suas influências no Brasil; Escola reflexiva e as concepções pedagógicas; Relação pedagógica estabelecida no ensino reflexivo; Relação pedagógica pautada na integralidade.**

#### 3.1 PRINCIPAIS CORRENTES PEDAGÓGICAS E SUAS INFLUENCIAS NO BRASIL

A história de educação brasileira foi influenciada por tendências e correntes pedagógicas que foram se modificando de acordo com o processo histórico, social e político de cada época. Cada período da história foi marcado por diferentes concepções de educação, geradas desde o descobrimento do Brasil até o século atual. Este processo histórico também influenciou o ensino de enfermagem, nos diversos contextos e diferentes épocas, modificando, transformando e recriando as concepções pedagógicas que sustentam a formação do enfermeiro.

De acordo com Saviani (2005), as concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências: a primeira é composta por concepções pedagógicas que priorizam a teoria sobre a prática, dissolvendo a prática na teoria. Neste grupo estão as modalidades da pedagogia tradicional, tendência dominante até o final do século XIX, onde o foco está nas teorias de ensino, em como ensinar. A transição dessa tendência para a segunda ocorreu no início do século XX, sendo inversa à primeira, subordina a prática sobre a teoria, dissolvendo teoria na prática. Nesta concepção estão situadas as diferentes modalidades da pedagogia nova, tendo como foco central as teorias de aprendizagem, ou seja, como aprender.

Sustentada por essas tendências, a educação brasileira ancorou-se em três grandes correntes pedagógicas: a pedagogia tradicional, a

pedagogia nova e a pedagogia crítica. Na pedagogia tradicional o professor é quem sabe, o estudante não sabe nada, pode aprender com o auxílio e orientação do professor. Esta corrente surgiu com a educação jesuíta, consolidando-se no final do século XIX, com as ideias de Johann Friedrich Herbart (FERREIRA, 2003).

Na segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX, a educação tradicional se mostrava insuficiente frente às transformações sociais, históricas e econômicas dessa época. O surgimento da escola nova, nesse período marca uma época na educação desencadeada por um movimento de renovação de ideias e de práticas pedagógicas, contrapondo-se ao rigor, à disciplina e à centralidade do conhecimento desvinculada de qualquer forma utilitária preconizada pela educação tradicional (SOUZA, 2004).

Nos Estados Unidos o movimento da escola nova teve como responsável John Dewey. No Brasil, suas influências pedagógicas chegam por Anísio Teixeira, estudante de Dewey na Universidade de Colômbia em 1920 (SOUZA, 2004).

Dewey propõe uma educação inovadora para sua época, tendo como foco central, dentro de sua concepção de educação, a ideia de que o conhecimento adquirido nas atividades pedagógicas deve possuir uma finalidade utilitária na vida e na prática cotidiana das pessoas. Assim, a educação deve permitir ao educando experimentar o mundo. Nessa ótica, o sentido da aprendizagem reside na experiência com o mundo, com as relações sociais e com conhecimentos conceituais adquiridos na sala de aula (SOUZA, 2004).

Na visão de Dewey, a escola tem a finalidade de preparar seus estudantes para a resolução de situações encontradas no seu ambiente físico e social, sendo considerada como um prolongamento da vida. Nessa concepção apresenta sua crítica à escola tradicional, a qual visava o preparo de estudantes para a vida adulta, sem considerar os aspectos pessoais (ALARCÃO, 1996).

A terceira corrente pedagógica é a da pedagogia crítica, originada nas duas últimas décadas do século XX após o desenvolvimento de muitos estudos e teses, a qual acredita que a escola deve refletir sobre a composição da sociedade, visando à emancipação dos sujeitos a partir da aprendizagem (FERREIRA, 2003).

Estas correntes determinam como se ensina e como se aprende, cabendo ao docente a reflexão sobre como sua própria prática se aproxima dessas correntes. O ensino de enfermagem não foge a regra do modelo educacional brasileiro, o qual sofreu influências significativas das correntes de pensamento que guiam a produção de conhecimentos.

Esse modelo baseia-se em paradigma explicativo, tendo como foco central da educação a racionalidade, na qual a formação de mão de obra está diretamente relacionada ao mercado de trabalho (REIBNITZ; PRADO, 2006).

As autoras supracitadas fundamentadas em Kincheloe (1997), apresentam os principais modelos de ensino que fundamentam a prática pedagógica, apontando que as características dos modos de ensinar e aprender apresentadas no quadro abaixo estão relacionadas ao processo de mudança das escolas, as quais, ao longo do tempo, foram transformando seu papel e finalidades no ensino. Esse movimento é pertinente à necessidade de cada época, à sociedade em geral e às próprias necessidades advindas do cenário do ensino (REIBNITZ; PRADO, 2006).

**Quadro 1:** Principais modelos de ensino

Estilos de ensino	Ensino convencional Tradicional	Ensino progressista Escola nova	Ensino libertador criativo Crítica
<b>Objetivo</b>	Acomodação; aceitação; adaptação; controle da sociedade	Reforma; mudança sem alterar a ordem; pacificação e acomodação da sociedade; paternalista	Transformar; ensinar para superar a injustiça e desigualdade; progresso social
<b>Estudantes</b>	Passivos; seres vazios; necessitam ser domesticados e preenchidos com conhecimento; receptores.	Incapazes; tornam-se capazes quando conduzidos	Ativos; responsáveis e autossuficientes quando tratados com respeito e igualdade.
<b>Professor</b>	Catequiza, domestica	Educa e ocupa os estudantes	Aprende e educa
<b>Modo de aprender</b>	Passividade; memorização	Memorização. Há diálogo e debate, mas a decisão do certo ou errado é do professor	Ocorre em qualquer espaço, sala de aula é a própria vida.
<b>Interação do grupo</b>	Competitiva	Organizada e dirigida pelo professor	Cooperativa e participativa

<b>Fluxo de conhecimento</b>	Mão única; sala de aula	Eventualmente ocorre em mão dupla; sala de aula e outras situações controladas	Mão dupla
<b>Avaliação</b>	Superficial; punitiva; quantidade de informação; conduzida pela escola e pelo professor	Extremamente importante	Tarefa simples e contínua; pertence ao processo de aprendizagem; participativa; qualitativa; atitudes, habilidades objetivas e subjetivas
<b>Participação</b>	Comunidade e estudantes são objetos de estudo.	Comunidade e estudantes participam com limitações	Comunidades e estudantes estão envolvidos.

Fonte: Reibnitz; Prado, 2006

Entender as características das diferentes correntes pedagógicas da educação brasileira permite ampliar a discussão sobre os modos de ensinar e aprender, e propicia a reflexão sobre a relação pedagógica estabelecendo conexões sobre como estas principais correntes influenciaram a epistemologia da prática reflexiva, defendida por Donald Schon.

### 3.2 ESCOLA REFLEXIVA E AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

A escola é uma organização que necessariamente precisa ser repensada, reajustada e recalibrada para atuar diante de situações de incertezas e instabilidades atuais, demandadas pela sociedade. Uma escola reflexiva incentiva e mobiliza seus integrantes para a participação, a construção coletiva, o diálogo, a reflexão, a iniciativa e a experimentação. É mantida pelo “pensamento e pela prática reflexiva que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que detém” (ALARCÃO 2001, p.26).

Podemos caracterizá-la, também, como uma comunidade de aprendizagem onde se produz e buscam-se conhecimentos sobre a vida e a educação, autogerida e possuidora de um projeto próprio, construído coletiva e colaborativamente com os sujeitos que nela convivem. Para tal, uma escola, para que se consolide como reflexiva, requer a introdução nos paradigmas formativos das pessoas e no funcionamento das instituições a ideia da necessidade de organização do pensamento para compreender e saber agir (ALARCÃO, 2011).

A universidade como instituição formadora deve preocupar-se com seu estudante, como ser total, pois o período em que vivencia a academia é fértil e oportuno para a aproximação com instrumentos necessários para o desenvolvimento de competências interpessoais utilizadas ao longo de sua vida. Desse modo, a formação deve contribuir para o desenvolvimento total do ser humano, ancorada na dimensão humanista, com um componente ético essencial indo de encontro aos aspectos econômicos e tecnicistas da formação. Para esse desafio, torna-se fundamental a busca de alternativas que possibilitem a efetivação de práticas pedagógicas que atendam a essa necessidade, cada vez mais presente no campo da educação e de saúde (ESPERIDIÃO; MUNARI, 2004).

A formação do futuro enfermeiro envolve diversos processos de transformação, que não se limitam somente à prática pedagógica, mas perpassam por muitas atitudes inovadoras que se complementam e se adicionam, por mudança nas relações entre formação, serviços de saúde e comunidade, onde efetivamente ocorre a aproximação com o mundo da prática profissional. Para tal, o processo de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem do enfermeiro deve ultrapassar os muros da universidade e chegar aos serviços e à comunidade, gerando um processo de reflexivo que culmina em transformação (TEÓFILO, DIAS, 2009).

Atualmente, acredita-se em uma concepção de escola como uma instituição que aprende, que qualifica todos os atores que nela aprendem e ensinam, gera conhecimentos sobre si própria como escola específica, e, desse modo, contribui para o conhecimento sobre a instituição escola. Nesse processo vivencia o presente para se projetar para o futuro, considerando os problemas atuais, procurando “resolvê-los por referência a uma visão que se direciona para a melhoria da educação praticada e para o desenvolvimento da organização” (ALARCÃO, 2001, p. 25).

A realidade educacional brasileira tem se apresentado como um grande desafio para os educadores, pois estes estavam acostumados a

trabalhar com certezas e verdades, estabilidade e previsibilidade. Atualmente, se veem diante de tempos incertos e fluidos com ferramentas intelectuais ultrapassadas, de outras épocas, onde a realidade era estável, homogênea e determinada. Vivemos em um mundo de incertezas, mutante, complexo, plural e indeterminado, imprevisível, inesperado, cheio de surpresas, o qual requer do educador “processos autoecorreorganizadores e transcendentos”. Mas, este educador em sua grande maioria, não está individual e coletivamente preparado para essa transcendência emocional, social, cultural e espiritual requerida na sociedade atual (MORAES, 2010, p. 22).

No ensino de enfermagem, esta realidade educacional também está presente, instigando os docentes a desenvolverem estratégias que abarquem as complexidades e particularidades deste tempo de incertezas. Atualmente o docente não é mais o protagonista do ensino, o acadêmico aprende consigo mesmo, com o docente, com o colega, com o profissional do serviço e com as pessoas cuidadas. Mas, diante desse movimento de incertezas e mudanças constante, Prado; Reibnitz; Gelbcke (2006) nos fazem refletir sobre questões que permeiam o processo de ensino aprendizagem nos cursos de enfermagem: Como ensinar o cuidado? Como ensinar cuidando? Como ensinar cuidando com compromisso social? A resposta está em uma educação baseada na criatividade e na sensibilidade, que abre possibilidades de uma reflexão e ação crítica sobre esta realidade, comprometida com transformação social, com a formação de sujeitos éticos e de sujeitos de cuidado. Kloh; Lima; Reibnitz (2014) também enriquecem essa reflexão ao afirmarem que a vivência de uma formação comprometida com a transformação social abre um leque de possibilidades para que o enfermeiro adquirira habilidades e competências que são aplicáveis em seu futuro cotidiano de trabalho.

### 3.3 RELAÇÃO PEDAGÓGICA ESTABELECIDADA NO ENSINO REFLEXIVO

Discutir a relação pedagógica por referenciais da escola reflexiva implica em repensar como têm ocorrido as relações estabelecidas no cotidiano dos atores envolvidos no processo formativo do enfermeiro. Ao defendermos um perfil do egresso crítico, reflexivo e criativo, que atenda às demandas sociais, necessitamos revisitar as relações interpessoais que ocorrem no contexto da formação. Para tal, cada instituição deve ancorar-se em referências pedagógicas que propiciem o



desenvolvimento de relações pautadas em princípios éticos e humanísticos, que respondam às demandas da comunidade acadêmica.

Nos cursos de graduação em enfermagem, as relações interpessoais devem ser pautadas no diálogo, no respeito, na solidariedade e na ética, princípios estes que devem ser balizadores de todas as relações estabelecidas durante a formação do enfermeiro. De acordo com Tavares (2001), em determinada comunidade o desenvolvimento das relações pessoais no seu sentido mais genuíno e autêntico deverá ser o centro das atitudes, dos conhecimentos e da comunicação. As relações interpessoais são redes que entrelaçam e interligam as ações das pessoas entre si, propiciando o conhecer, o sentir, o agir, o aprender e o viver.

As relações interpessoais são nutridas por determinados atributos essenciais: reciprocidade, dialeticidade, triadicidade, autenticidade, verdade e justiça, em que os níveis de consciência, racionalidade, sentimento de si, emoção e regulação vital são primordiais para garantir essas relações (TAVARES, 2001).

A reciprocidade relaciona-se ao reconhecimento de duas ou mais pessoas envolvidas na relação, aceitando-se e confirmando-se mutuamente de maneira positiva e incondicional. Esse reconhecimento, aceitação e afirmação do outro não se restringem apenas a termos abstratos, racionais, mas também de afetividade e emoção, envolvendo os sujeitos nessa relação. Pode-se afirmar que é uma relação dialógica, em que toda a ação está apoiada em uma dinâmica espiralada e interminável, na qual, na medida em que ocorre essa interação, espera-se que as pessoas sejam mais íntegras e completas, genuínas e autênticas. Também nesta relação dialógica ancora-se a aliança inter-humana no seu sentido mais autêntico, possibilitando a verdadeira solidariedade e tolerância de que as sociedades atualmente parecem cada vez mais carentes (TAVARES, 2001).

A dialeticidade é decorrente da reciprocidade, mas imprime força e dinâmica especiais. As pessoas devem se entregar à relação com o outro sem se fundirem, anularem ou reduzirem, permanecendo frente uma à outra com sua dignidade e altura. A entrega que ocorre na relação dialógica não deverá comprometer a unidade e unicidade de cada um (TAVARES, 2001).

A triadicidade oferece “a reciprocidade e à dialeticidade o verdadeiro sentido e profundidade, introduzindo-a diretamente na natureza da dinâmica do psiquismo humano: o real, o imaginário e o simbólico” (TAVARES, 2001, p. 38). As relações interpessoais pressupõem um equilíbrio dialogante entre o real, o imaginário e o

simbólico, sem quebras nem interrupções, roturas ou sintomas. Toda ação humana genuína e autêntica desdobra-se no interior dessa dinâmica dialógica fundamental e fundadora que vai do real ao imaginário e volta novamente à realidade, via simbólico, numa espécie de dança triádica (TAVARES, 2001).

A autenticidade é uma qualidade essencial das relações interpessoais recíprocas, dialéticas, triádicas ou tridimensionais. A justiça é a justeza da aceitação em nós e nos outros de uma realidade que é consciência e inconsciência, espírito e matéria, alma e corpo, cérebro e mente, objetividade e subjetividade (TAVARES, 2001).

Estes atributos fundamentais para as relações interpessoais têm sua aplicação na relação pedagógica, pois esta requer o estabelecimento do reconhecimento mútuo dos sujeitos envolvidos, da aceitação do outro, de suas diferenças e suas particularidades. Somando-se a estas qualidades desejáveis nas relações interpessoais e na relação pedagógica, o estabelecimento do diálogo entre os sujeitos envolvidos é condição fundamental para a continuidade e o fortalecimento das relações durante a formação do enfermeiro. Desse modo, é possível estabelecer relações pautadas na integralidade, no respeito, na ética e na solidariedade.

No entanto, para que esses atributos se consolidem na prática, docentes, discentes e demais envolvidos na formação precisam se sentir corresponsáveis pelo estabelecimento dessas relações. Outra condição que viabiliza essa reflexão é a formação permanente do docente, fundamental para a qualidade do ensino na formação do enfermeiro, visto que as demandas sociais e do ensino se transformam a cada dia, e nesse movimento o docente precisa estar preparado e apoiado para agir nestes cenários de mudanças constantes.

O professor é um líder no processo de ensino-aprendizagem, desempenha papel fundamental no processo reflexivo da formação, o desenvolvimento de habilidades reflexivas tem relação com seu processo formativo e sua experiência profissional. Seu envolvimento, a capacidade de centramento e a competência para extrair significados das experiências cotidianas da formação contribuem para o pensamento reflexivo e criativo, tanto do docente quanto do discente, durante a formação do enfermeiro (WALDOW, 2009).

O docente está em constante formação, ancorado no processo de reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e da reflexão sobre e na ação. Esta é uma das características que se deseja encontrar no docente deste novo século, reflexivo, pesquisador, comprometido, estabelecedor de relações interpessoais, com comportamentos formal e informal, firme e

tolerante, amigos, compreensivos, disponíveis mesmo fora do contexto da sala de aula, justos, honestos, estimuladores, incentivadores, valorizadores (KULLOK, 2002).

Refletir sobre a formação do professor universitário de enfermagem configura-se um grande desafio na medida em que estes docentes possuem a função de contribuir no processo formativo do enfermeiro, necessitando para isso de conhecimentos específicos da enfermagem e conhecimentos sobre a pedagogia universitária. Esse desafio, por ser complexo, requer um olhar interdisciplinar, que implica a reflexão permanente do trabalho docente em enfermagem, como forma de aperfeiçoar novas práticas e possibilidades pedagógicas, bem como, implantar modelos de ensino-aprendizagem mais coerentes com o conceito de saúde vigente (NINO, 2010).

Conforme Barros (2010), o trabalho docente não está limitado ao convívio com os estudantes e demais classes, ele é desenvolvido em uma instituição de ensino que visa o cumprimento de diversas tarefas e articulações de projetos individuais e coletivos, os quais devem estar articulados a políticas educacionais mais abrangentes. Assim, exercer a docência vai além da execução de tarefas planejadas, requer do docente a atuação em contextos que necessitam na maioria das vezes, a execução de algo diferente do que estava previsto.

Estabelecer uma relação pedagógica nesse contexto de complexidade requer alguns comportamentos práticos por parte do docente. Kullok (2002) nos aponta algumas possibilidades, tais como:

promover e incentivar a participação dos estudantes no processo de ensino aprendizagem; valorizar a experiência e a contribuição; desenvolver uma aprendizagem significativa; definir, junto com os estudantes, objetivos e metas a atingir; estabelecer recursos adequados, eficientes e avaliáveis; desenvolver uma aula participativa com a colaboração dos estudantes (KULLOK, 2002, p. 22).

Ao adotar os comportamentos apresentados o docente precisa ter clareza que também ocorrerão mudanças no contexto da sala de aula. Estas modificações envolvem a relação professor-estudante sendo considerada como uma ação em equipe, de parceria, embasada em um relacionamento dialógico; o professor oferecerá suporte aos estudantes, pesquisando e construindo conhecimentos coletivamente;

redirecionamento do posicionamento das carteiras de modo a propiciar o diálogo; as aulas acontecem em outros cenários além do espaço da sala de aula; inclusão e análise do material trazido pelos estudantes; sala de aula como ponto de encontro e debate para a realidade atual (KULLOK, 2002).

A pedagogia, entendida como uma “teoria da educação” se refere a teoria da prática educativa. Embora toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. O conceito de pedagogia se remete a uma teoria que se estrutura a partir e em função de uma prática educativa. Neste sentido, a pedagogia enquanto teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira a relação professor-estudante, orientando o processo de ensino aprendizagem (SAVIANI, 2005)

### **3.3.1 Relação Pedagógica Pautada Na Integralidade**

Atualmente, em nosso país, vivemos um momento de transição na educação superior na área da saúde, tentando superar a lógica do modelo centrado na patologia para criar espaços e modelos de formação que priorizem as necessidades dos usuários dos serviços de saúde. Para impulsionar esses processos de mudanças, surgiram as políticas ministeriais da saúde e de educação na perspectiva de formar profissionais que atendam à demanda de saúde de sua região. Contudo, para que estas se concretizem no cotidiano dos cursos superiores, é mister que os atores sociais envolvidos no contexto da formação estejam dispostos a transformar e recriar suas práticas e posturas pedagógicas.

Problema semelhante a esse, foi abordado por Schon na década de 80, quando identificou que a formação profissional estava descolada das demandas da prática, as quais não eram respondidas apenas com o uso da racionalidade técnica, evidenciando um momento de crise na educação superior, propondo uma epistemologia da prática (ALARCÃO, 1996).

Ao trazer para o cenário da prática docente da saúde novas possibilidades pedagógicas, promove-se a abertura para trabalhar com princípios aplicáveis na relação com o usuário do SUS na própria relação pedagógica. Pensar a integralidade na relação pedagógica implica em assumir uma postura reflexiva, que propicie a reflexão sobre a ação docente, promovendo a abertura ao diálogo, aos questionamentos, às dúvidas e aos elementos que não estão em roteiros da prática pedagógica. De acordo com Reibnitz; Prado (2006), para que a prática pedagógica contribua significativamente na construção de um

sujeito questionador ela precisa ser inovadora, centrada no diálogo, no exercício da pergunta, instigando no discente uma postura investigativa que intervenha na realidade encontrada. Assim, abre-se a possibilidade de construir perguntas e elaborar respostas, elementos fundamentais para o estabelecimento do diálogo entre os sujeitos em processo de aprendizado.

Esse processo reflexivo, ao ser desenvolvido durante a ação, seja ela uma ação educativa ou de cuidado, propicia perceber a situação como um todo, testando novas habilidades, técnicas e teorias, emitindo julgamentos e hipóteses, ao mesmo tempo em que o docente planeja suas atitudes atuais ou futuras, quando estas não podem ser executadas no momento da ação. Desse modo, adquire maior conhecimento sob sua prática e suas ações, reconstruindo e produzindo novos conhecimentos (WALDOW, 2009). A inovação de práticas pedagógicas e de cuidados tem sido altamente desejada, o que tem instigado a elaboração e implementação de diversas políticas públicas de saúde e de educação no intuito de viabilizar novos modelos de ensinar e de cuidar. Essa inovação ocorre mediante a ruptura de valores, que passam a ser considerados insuficientes ou inadequados tanto por parte dos docentes, como dos discentes, os quais solicitam por novas possibilidades de aprender (PEREIRA; TAVARES, 2010).

A relação pedagógica, quando alicerçada na integralidade, pressupõe uma atitude reflexiva, exercida cotidianamente nas relações estabelecidas durante a formação do enfermeiro. Nesta perspectiva o exercício reflexivo ocorrido durante o processo de formação contribui significativamente para a construção ou desconstrução do profissional de enfermagem que almejamos ter. Este processo formativo que atenda às demandas da sociedade requer ousadia, abertura ao diálogo e à realidade do outro. Solicita também a percepção da formação como uma construção coletiva, envolvida por valores pessoais e profissionais, demandada pelo tempo, persistência e reconhecimento deste processo como dinâmico (LIMA, 2010).

O princípio da integralidade no processo de formação do enfermeiro estabelecido nas relações pedagógicas é algo inovador, que demanda pesquisas visando aprofundamento e discussão da temática, o que é de suma importância para o atual cenário de educação e saúde do país. Nessa linha de pensamento encontramos pouquíssimas publicações científicas que abordam a questão, evidenciando a importância da pesquisa proposta neste projeto. Assim, apresento neste capítulo uma breve revisão de literatura sobre o tema.

A Integralidade é um termo polissêmico, um princípio norteador e organizador das práticas em saúde, que articula os processos de trabalho e de formação de todos os atores sociais que atuam no campo da saúde (PINHEIRO, MATTOS, 2005; HENRIQUES, ACIOLI, 2005).

Dentre os fatores propulsores da integralidade estão as transformações no processo de formação (ARAUJO; MIRANDA; BRASIL, 2007), onde os compromissos com a integralidade na mudança da graduação em saúde devem emergir dos atores sociais que estão comprometidos com este princípio, principalmente aqueles que atuam diretamente na formação, como docentes, diretores de ensino, estudantes, gestores de educação e do SUS (CECCIM; FEUERWERKER, 2004). A formação não se esgota com o aprendizado de competências e habilidades específicas a cada profissão, ela inclui também o manejo de situações de ordem intersubjetiva, com valores éticos e morais (ARAUJO; MIRANDA; BRASIL 2007).

A finalidade do ensino é formar integralmente os sujeitos para que sejam capazes de compreender o contexto social e intervir nele com o objetivo de melhorá-lo (ZABALA, 2002). A construção de modos de agir que orientam para uma integralidade comprometida com a vida deve estar articulada às intenções que ambicionam um agir micropolítico como dobra de ações no macro, pensando no fazer aqui e agora, olhando para o mundo e preocupado com o futuro (MERHY, 2006).

Dentre os desafios para a integralidade do cuidado está a construção de vínculos nas relações interpessoais de profissionais e usuários (SILVA; SENA, 2008). No processo de formação considera-se de extrema importância a aplicação da integralidade nas relações pedagógicas estabelecidas durante a graduação. Torna-se necessário compreender que o processo de formação ancorado na integralidade requer a compreensão da educação como construção coletiva, ancorada numa estrutura didático-pedagógica e nas relações estabelecidas entre professor e estudante, guiadas por um referencial teórico que favoreça a abertura ao diálogo, a aproximação com a realidade dos sujeitos e o reconhecimento destes sujeitos como seres humanos que se movimentam neste processo de mudanças (REIBNITZ, 2004). Requer também a compreensão do ensino como um processo construído por docentes, discentes, profissionais e comunidade, que se movimentam como sujeitos (SILVA; SENA, 2006).

A academia deve proporcionar aos acadêmicos uma prática pautada na integralidade, com apreensão de acolhimento, vínculo, afetividade e respeito na relação professor-estudante-instituição,

favorecendo dessa maneira a internalização da integralidade pelos estudantes e consequentemente a reflexão sobre este princípio em suas futuras relações interpessoais (PINHO; SIQUEIRA; PINHO, 2006).

Esta preocupação com a aplicação do princípio da integralidade tem estimulado pesquisas visando buscar respostas diante das atuais demandas da formação do enfermeiro. Alguns estudos têm focalizado a compreensão do tema sob a ótica do enfermeiro. Borges e Nascimento (2005), ao pesquisarem o tema com 13 enfermeiros que atuavam em serviços públicos de saúde e na atenção básica do Município de Itabuna/Bahia, identificaram que não havia uma homogeneidade quanto à compreensão do Sistema Único de Saúde. Quanto à integralidade, as enfermeiras acreditavam que contribuíam para este princípio devido à sua formação generalista.

Reis e Andrade (2008) investigaram dez enfermeiros sobre representações sociais acerca da integralidade, encontrando a definição do termo “integralidade” de maneira fragmentada no cuidado à saúde da mulher. Embora na percepção das participantes do estudo existissem outras questões relacionadas à saúde da mulher, como emprego, condições econômicas, somente consideravam a saúde reprodutiva destas mulheres. Esta fragmentação não era específica da saúde da mulher, mas de toda comunidade atendida por estas profissionais.

Pinho; Siqueira; Pinho (2006), também com enfermeiras, identificaram que parte das entrevistadas apresentavam dificuldade em lidar com a subjetividade do outro e de estabelecer uma relação satisfatória com os usuários que procuravam o serviço de saúde. Os autores acreditam que dentre os fatores condicionantes para essa dificuldade está o ensino ainda fragmentado e reducionista, nos cursos de enfermagem; carência de investimentos para qualificação destes profissionais; falta de interesse de alguns enfermeiros em buscar novos conhecimentos.

Esses estudos podem indicar o reflexo de uma formação ainda pautada em um ensino fragmentado, centrada na doença e não nos sujeitos que necessitam de cuidados, com uma visão reducionista dos sujeitos. Reforçando ainda mais que o ensino do princípio da integralidade deve ocorrer durante todo o processo de formação, seja na assistência em saúde e no processo pedagógico.

Existe um movimento de mudança na graduação do enfermeiro, embasado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, e uma preocupação das escolas em formar enfermeiros com perfil que atenda às demandas do SUS, aptos a desenvolver ações de promoção, prevenção, proteção e reabilitação da saúde, seja no nível individual ou coletivo. Entretanto,

observa-se que existe um longo caminho a trilhar, para que se tenham enfermeiros compromissados com a consolidação dos princípios do SUS, especificamente com o da integralidade em saúde, nos diversos sentidos do termo.

Esta realidade frente à percepção quanto à integralidade do cuidado foi pesquisada na visão dos acadêmicos, identificando que, embora exista a intencionalidade de proporcionar ao acadêmico a aplicação do princípio da integralidade, seja no cuidado ou nas relações pedagógicas estabelecidas, ainda existem muitas lacunas que precisam ser superadas. Algumas dessas lacunas foram identificadas em uma pesquisa, dentre as quais se destacam: a existência de um ensino focalizando a integralidade mais na atenção básica do que na hospitalar, dificultando sua aplicação neste cenário; a fragmentação da integralidade durante o curso, sendo focalizada nas disciplinas voltadas à atenção básica; dificuldade em aplicar a integralidade na relação professor-estudante, onde os acadêmicos não são percebidos em sua integralidade (LIMA, 2010).

Na formação acadêmica observa-se um distanciamento entre o que é ensinado e o que é vivenciado pelos estudantes, que futuramente podem reproduzir um pensamento dicotomizado em suas práticas profissionais. Nesse cenário é de extrema importância a reflexão sobre o papel do docente na facilitação do processo de formação, pois deve ser bem conduzido para o desempenho profissional e também para o pessoal, propiciando ao estudante o posicionamento diante da vida (ESPERIDIÃO; MUNARI, 2004).

Além disso, é preciso também considerar que transformar a formação e a gestão do trabalho em saúde não envolve questões simplesmente técnicas, requer mudanças nas relações, nos processos, nas ações e principalmente nas pessoas. Essas questões são tecnopolíticas e envolvem articulação interna e externa das instituições de saúde, na perspectiva de ampliar a qualidade da gestão e aperfeiçoar o atendimento integral (CECCIM; FEUERWERKER, 2004).

Cabe destacar, sobre o desafio de se pensar a integralidade do cuidado concebida como uma rede, que articula a integralidade focalizada no interior do processo de trabalho, como uma integralidade mais ampliada que pode acontecer nas redes dos serviços de saúde e nas demais redes do processo de viver humano (FRACOLLI et al., 2011).

A integralidade precisa ser um objeto de reflexão das atuais e novas práticas da equipe de saúde, e sua governabilidade baseia-se na compreensão de que este princípio filosófico do SUS não ocorrerá em um só lugar, mas em espaços, cenários e contextos diferentes onde



realizam-se atividades de cuidado e assistência a saúde (FRACOLLI et al., 2011).

### 3.4 MANUSCRITO 1 - RELAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM NA AMÉRICA LATINA: REVISÃO INTEGRATIVA

## **RELAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM NA AMÉRICA LATINA: REVISÃO INTEGRATIVA**

### **RESUMO**

Este estudo tem por objetivo analisar nas produções científicas da América latina, como está configurada a relação pedagógica nos cursos de graduação em enfermagem. A busca foi realizada nas bases de dados LILACS, SCIELO, SCOPUS, CINAHL, PUBMED, BDNF e ERIC, no período de 2003 a 2014. O estudo foi composto por 17 publicações, as quais foram agrupadas por similaridade de conteúdo, gerando duas categorias que caracterizam a relação pedagógica estabelecida nos cursos de Graduação em Enfermagem. A relação pedagógica mostra-se ancorada em elementos que potencializam e fragilizam a formação do enfermeiro reflexivo. Estes elementos são relacionados à postura do professor e do estudante, e ao contexto da formação. Entender a diversidade existente nos contextos da formação do enfermeiro propicia a construção da relação pedagógica voltada para a necessidade de aprendizagem do estudante, realidade dos serviços de saúde e para a construção de um perfil de enfermeiros em consonância com a legislação de saúde e de educação. A relação pedagógica ao ser ancorada em um ensino prático reflexivo estimula que professor e estudante aprendam fazendo, indo além dos conteúdos teóricos, percebendo que o contexto dos serviços de saúde é um cenário fértil para desenvolver o processo de reflexão na e sobre a ação.

**Descritores:** Ensino. Docentes. Estudantes de Enfermagem. Enfermagem.

## **THE PEDAGOGICAL RELATIONSHIP IN NURSING DEGREE IN LATIN AMERICA: AN INTEGRATIVE REVIEW**

### **ABSTRACT**

This study is aimed at analyzing the scientific production in Latin America, as configured in the pedagogical relationship in the Nursing degree. The search was executed in the following databases LILACS, SciELO, SCOPUS, CINAHL, PUBMED, BDENF and ERIC, in the period of 2003 to 2014. The sample included 17 publications, which were clustered by the similarity of content, generating two categories that characterize the pedagogical relationship established in the departments of Nursing. The pedagogical relationship has shown usually anchored in elements that strengthen and weaken the formation of the reflective nurse. Those elements are related to the position of teacher-student, and the context of formation. Understanding the diversity in the various contexts of nursing education raises the construction of the pedagogical relationship contemplating the need of the student learning, the reality of health services and the construction of a profile of nurses in line with the laws of health and education. The pedagogical relationship usually anchored in a practical-reflective teaching, encourages the teacher and student learn by doing, going beyond the theoretical issue, identifying the context of health services as a fertile scenario to develop the process of reflection.

**Descriptors:** Teaching. Faculty. Students, Nursing. Nursing.

## **RELACIÓN PEDAGÓGICA EN EL GRADO DE ENFERMERÍA EN LATINOAMÉRICA: UNA REVISIÓN INTEGRATIVA**

### **RESUMEN**

Este estudio objetivó analizar en las producciones científicas de Latinoamérica, como está configurada la relación pedagógica en el grado de Enfermería. La búsqueda fue realizada en las bases de datos LILACS, SciELO, SCOPUS, CINAHL, PUBMED, BDENF y ERIC, en el período de 2003 a 2014. La muestra fue compuesta por 17 publicaciones, las cuales fueron agrupadas por semejanza de contenido, generando dos categorías que caracterizan la relación pedagógica establecida en los departamentos de Enfermería. La relación pedagógica se muestra ancorada en elementos que potencializan y fragilizan la

formación del enfermero reflexivo. Estos elementos están relacionados a la postura del profesor y del alumno, y al contexto de la formación. Comprender la diversidad existente en los diversos contextos de formación del enfermero propicia la construcción de la relación pedagógica contemplando la necesidad del aprendizaje del alumno, la realidad de los servicios de salud y la construcción de un perfil de enfermeros en consonancia con la legislación de salud y de educación. La relación pedagógica al ser ancorada en una enseñanza práctica-reflexiva, estimula que el profesor y el alumno aprendan haciendo, yendo más allá de los contenidos teóricos, percibiendo que el contexto de los servicios de salud es un escenario fértil para desarrollar el proceso de reflexión en y sobre la acción.

**Descriptor:** Enseñanza. Docentes. Estudiantes de Enfermería. Enfermería.

## INTRODUÇÃO

A relação pedagógica na formação do enfermeiro é estabelecida com a intencionalidade de construir conhecimentos, de ensinar e aprender e refletir sobre as práticas vivenciadas durante o curso. Envolve uma rede de elementos que estão relacionados a instituição, ao professor, ao estudante, aos profissionais e usuários dos serviços de saúde envolvidos na formação.

A relação pedagógica deve estimular o ensino prático reflexivo, instigando o pensamento crítico e criativo e a auto governabilidade dos indivíduos. Este estímulo ao ser exercitado desde os primeiros semestres do curso possibilita que a contextualização seja o foco motivador para o processo de ensino aprendizagem, incitando o raciocínio e a expressão de opiniões dos estudantes, construindo assim a autonomia do estudante no seu processo formativo (REIBNTZ; PRADO, 2003).

O ensino prático reflexivo ocorre tanto no contexto da sala de aula como no campo da prática, ancora o aprender fazendo, a conexão ensino e serviço e estimula o diálogo entre os envolvidos no processo de formação, no qual o professor é um facilitador que necessita utilizar elementos estimuladores da aprendizagem do estudante. Preconiza a reflexão na ação que propicia a tomada de decisão durante o desenvolvimento da mesma; a reflexão sobre a ação que produz um exercício reflexivo construindo novas possibilidades e novos conhecimentos diante das situações vivenciadas (SCHON, 2000).

O processo de reflexão-ação-reflexão torna-se primordial para conseguirmos preencher as lacunas ainda encontradas na formação do enfermeiro e suprir as necessidades do campo profissional, formando assim, profissionais comprometidos com as necessidades de saúde da população (LIMA et al., 2011).

Este comprometimento exercitado durante a formação é influenciado pelos diferentes modelos de ensinar e aprender, que vão de um ensino mais tradicional a um ensino prático reflexivo e pela relação pedagógica estabelecida nos cursos de graduação em enfermagem.

A relação pedagógica é um dos elementos que alicerça a formação do enfermeiro no ensino prático reflexivo, No entanto poucos estudos têm discutido especificamente a relação pedagógica nos cursos de graduação em Enfermagem. No intuito de aprofundar a discussão e instigar a reflexão dos envolvidos na formação do enfermeiro adotamos o referencial teórico de Donald A. Schon nesta revisão integrativa, por apresentar uma crítica à racionalidade técnica e por propor uma epistemologia da prática reflexiva. Este referencial possibilita a reflexão e inovação no ensino de enfermagem ao sair de um modelo mais tradicional de ensino para um prático reflexivo que considera as demandas da prática de enfermagem e estimula a reflexão sobre esta prática.

Este estudo tem por objetivo analisar nas produções científicas da América latina, como está configurada a relação pedagógica nos cursos de graduação em enfermagem.

## **MÉTODO**

Trata-se de uma revisão integrativa de literatura, método potencial para sintetizar a produção científica disponível sobre determinada temática, direcionando e fundamentando a prática de enfermagem (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010). Permite a combinação de diversos métodos de pesquisa, contribuindo para incorporar a definição de novos conceitos, teorias, evidências e análise de determinado assunto ou situação de saúde de interesse para a enfermagem (WHITTEMORE; KNAFL, 2005).

Esta revisão foi norteada pelas seguintes etapas: elaboração da questão norteadora de pesquisa; definição dos critérios de inclusão e exclusão dos estudos e seleção da amostra; organização das informações e categorização dos estudos selecionados; análise crítica das informações encontradas; interpretação dos resultados; apresentação da

revisão e síntese dos resultados (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

A coleta de dados foi realizada em julho de 2014, após a definição da questão norteadora: Como se configura a relação pedagógica estabelecida nos cursos de graduação em enfermagem a partir da produção científica da América latina? As bases que foram selecionadas para esta revisão foram: bases de dados Literatura Latino/americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online (SCIELO), SCOPUS, Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature (CINAHL), Publisher Medline (PUBMED), Base de dados de enfermagem (BDENF), Education Resources Information Center (ERIC).

A base LILACS foi selecionada por ser uma base cooperativa do Sistema BIREME que engloba literatura da área da Saúde, publicada nos países da América Latina e do Caribe. A base SCIELO por ser uma base de acesso gratuito e abranger publicações da América Latina; as Base SCOPUS e PUBMED por serem abrangentes referências de literatura científica; a CINAHL e BDENF por ser bases da área da enfermagem; a ERIC por abranger publicações da área da educação.

Foram utilizados os palavras-chaves professor and estudante and enfermagem na base LILACS, SCIELO, encontrando-se respectivamente 62 e 26 publicações. Na base SCOPUS, CINAHL e BDENF foram utilizados os seguintes descritores: Teacher and Student and Nursing; “Pedagogical relationship” and Nursing; docente and enfermagem, esta busca resultou na localização de 1305 publicações na SCOPUS, 296 na CINAHL e 112 na BDENF. Na Base ERIC e na PUBMED a busca foi realizada com o termo relação pedagógica localizando respectivamente 28 e 88 artigos. A amostra inicial foi composta por 1917 publicações.

Após esta busca inicial realizou-se a leitura dos títulos e resumos das publicações visando atender os seguintes critérios de inclusão: Artigos nacionais e internacionais com resumos e textos disponíveis online;; artigos que abordem a relação pedagógica nos cursos de graduação em enfermagem; publicados no período de 2003 a 2014, nos idiomas português, inglês e espanhol. Após este refinamento, 36 publicações foram selecionadas para leitura na íntegra, destes 17 compuseram a amostra deste estudo.

Para organização e categorização dos estudos foi elaborado um formulário para coleta de informações contendo autoria do estudo, periódico publicado, objetivo, método, cenário onde ocorre a relação

pedagógica; sujeitos envolvidos; indicadores que potencializam e fragilizam a relação pedagógica.

As informações contidas no formulário foram lidas na íntegra e agrupadas por similaridade de conteúdo, gerando categorias que caracterizam a relação pedagógica estabelecida nos cursos de Graduação em Enfermagem.

### Descrição da amostra

Os 17 artigos analisados foram publicados em dez periódicos, sendo a revista Brasileira de Enfermagem com maior número de publicações (29,41%), REEUSP, Acta Paul Enf e Revista Texto e Contexto Enf. com (11,74%) cada, e as demais com apenas uma publicação envolvendo a temática estudada.

Todos os estudos foram desenvolvidos no Brasil, com predomínio nas regiões Sudeste (35,29%) e Sul (23,53%). Quanto aos participantes, os estudos que envolveram acadêmicos de enfermagem representam 47,06%, acadêmicos e docentes 17,64%, docentes 23,53%.

Quanto a modalidade dos artigos desta revisão destacam-se as pesquisas qualitativas (76,47%), seguida pela reflexão (17,64%) e relato de experiência (5,89%).

Os dados descritivos dos estudos analisados foram agrupados em duas categorias de análise: Relação pedagógica na formação do enfermeiro reflexivo e Relação pedagógica como elemento fragilizador na formação do enfermeiro reflexivo.

## RESULTADOS

**Quadro 2:** Amostra dos estudos incluídos na revisão integrativa, Florianópolis, 2014

<b>Autores/ Ano</b>	<b>Periódico/ Base</b>	<b>Modalidade dos artigos/ Abordagem metodológica</b>	<b>Contexto da relação pedagógica</b>	<b>Sujeitos envolvidos</b>
E1. Reibnitz KS, Prado ML. (2003)	Rev Bras Enferm. BDENF	Reflexão Teórica	Contexto do Curso	Não se aplica
E2. Lima, MM et al. (2013)	Texto contexto – enferm SCIELO	Artigo original Qualitativa	Contexto do Curso	Acadêmicos de enfermagem

E3. Guedes GF, Ohara CVS, Silva GTR. (2012)	Acta paul. enferm. SCIELO	Artigo original Qualitativa	Disciplina de UTI adulto	Docentes de enfermagem
E4. Backes DS, Marinho M, CostenaroRS, Nunes S, Rupolo I. (2010)	Revista brasileira de enfermagem SCOPUS	Artigo original Qualitativa	Contexto do Curso	Docentes e discentes de enfermagem
E5. Semim, GM, Souza MCBM, Corrêa AK. (2009)	Rev. gaúch. Enferm LILACS	Artigo original Qualitativa	Disciplinas de Seminário Integrado	Discentes de enfermagem
E6. Moretti-Pires RO, Bueno SMV. (2009)	ACTA Paulista de Enfermagem SCOPUS	Artigo original Qualitativa	Contexto do Curso	Discentes de enfermagem
E7. Rodrigues MT, Mendes Sobrinho JA. (2008)	Revista brasileira de enfermagem SCOPUS	Artigo original Qualitativa	Contexto do Curso	Docentes de enfermagem
E8. Fernandes MFP, Freitas GF. (2007)	Rev. bras. enferm. SCIELO	Artigo original Qualitativa	Segundo, terceiro e quarto ano do curso	Discentes de enfermagem
E9. Prado C, Leite MM. (2010)	Revista brasileira de enfermagem SCOPUS	Artigo original Qualitativa	Contexto do Curso	Docentes de Enfermagem e de outras áreas de saúde
E10. Oliveira, A, Ciampone, MHT. (2006)	Texto contexto - enferm. SCIELO	Artigo original Qualitativa	Contexto do Curso	Estudantes de enfermagem
E11. Bergum V. (2003)	Nursing Philosophy CINAHL	Reflexão Teórica	Contexto do Curso	Não se aplica

E12. Beserra EP, Lúcio IML, Cardoso MVLML. (2007)	Rev. RENE LILACS	Relato de experiência Teórica	Processo do Cuidar I – Criança e Adolescente	Discente de enfermagem
E13. Zani, AV, Nogueira MS. (2006)	Rev. Latino-Am. Enfermagem SCIELO	Artigo original Qualitativa	Segundo, terceiro e quarto do curso de enfermagem	Docentes e discentes
E14. Gabrielli, JMW, Pelá, NTR. (2004)	Rev. esc. enferm. USP. SCIELO	Artigo original Qualitativa	Contexto do Curso	Discentes de enfermagem
E15. Casate, JC, Correa, AK. (2006)	Rev. esc. enferm. USP. SCIELO	Artigo original Qualitativa	Contexto do Curso	Discentes de enfermagem
E16. Terra MG, Fenili RM, Spricigo JS, Gonçalves LHT (2007)	Online braz. j. nurs. LILACS	Reflexão Teórica	Disciplina de Aprendizagem Vivencial I	Docentes e discentes de enfermagem
E17. Soares MH, Bueno SMV. (2005)	Ciênc. cuid. Saúde LILACS	Artigo original Qualitativa	Contexto do Curso	Docentes e discentes

Fonte: dados da pesquisa, 2014.

### **Relação pedagógica na formação do enfermeiro reflexivo**

Os estudos apontam elementos significativos para o estabelecimento da relação pedagógica pautada em elementos que estimulam a construção de um enfermeiro crítico-criativo e reflexivo. A postura do professor é um potencializador desta relação, a qual de acordo com os estudos (E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8) deve ser pautada no diálogo, no aconselhamento, no acolhimento, na escuta atenta, no compromisso, na ética, na responsabilidade, na proximidade, na democracia e na integralidade. Estes elementos são comuns a relações interpessoais, e torna-se necessário que sejam resgatados também na relação pedagógica.



As relações estabelecidas entre os seres humanos permite a construção de comportamentos e teorias de ação para que as interações ocorram. Estas teorias estão imbuídas de valores, estratégias e pressupostos que definem o comportamento interpessoal entre os sujeitos (SCHON, 2000). O estudante ao vivenciar durante sua formação uma relação pedagógica pautada em valores potencializadores torna-se capaz de reproduzir ou aplicar esta mesma postura nas relações com os docentes, discentes e demais envolvidos no seu cotidiano formativo.

Outros elementos, como o reconhecimento do professor e do estudante como seres que se movimentam na relação pedagógica (E2), a elaboração de vivências que acontecem no cuidar de si e do outro (E3), propiciando a troca de experiências as quais permitem expor seus sentimentos diante de situações difíceis enfrentadas no contexto da formação (E4) também foram apontadas pelos estudos. Estas características fazem da relação professor estudante um ponto de partida essencial para o ensino aprendizagem (E5, E6), no entanto, é preciso estimular a relação com os demais graduandos de enfermagem e profissionais que participam do contexto formativo.

O papel que cada pessoa desempenha na relação pedagógica influencia diretamente como esta se estabelece. Destaca-se em alguns estudos o papel do professor como um facilitador da aprendizagem, motivador para despertar no estudante o interesse em aprender (E5, E9). Aquele que com seus valores e postura ética influencia na construção de conhecimentos (E6), não ensinando somente conhecimentos técnico-científicos, mas também conteúdos da vida pessoal e profissional (E7), influenciando positivamente a aprendizagem (E10) e sendo considerado por seus estudantes como um profissional ideal em decorrência de sua atuação (E5). Somando-se a essas características encontramos o domínio do conhecimento específico e dos aspectos didáticos pedagógicos, clareza e pertinência das explicações de conteúdos.

Estas características do docente são importantes na atual conjuntura do ensino superior de enfermagem, pois almeja-se uma educação que busquem além da valorização de conteúdos, que esteja imbuída em valores de cidadania, justiça social e valorização da responsabilidade humana (E9).

O estudante também é apontado nos estudos como um sujeito do seu processo formativo, o estudante é um agente crítico e criativo (E10) que fomenta a relação pedagógica, pois sua autonomia influencia no seu processo de ensino aprendizagem (E8), sua liberdade permite desenvolver suas próprias capacidades e de aprender de acordo com seu

tempo (E10). Ao encontrar sua própria voz, descobre sua própria música (E11) e consegue expor seus medos e angústias (E12).

O processo de ensino aprendizagem é extremamente complexo e necessita de uma busca constante pela aprendizagem transformadora, ocorrendo de forma contínua e transformando gradativamente os sujeitos envolvidos (E13, E14). A formação no ensino superior requer o comprometimento efetivo do docente e discente para que juntos construam uma metodologia participativa que estimule a criatividade e autonomia (E4). Estabelecer uma relação pedagógica que estimule o estudante a encontrar seu próprio tom no processo de ensino aprendizagem é um desafio cotidiano que instiga o corpo docente a construir e reconstruir suas estratégias pedagógicas.

Resultados dos estudos apontam que o contexto onde ocorre a relação pedagógica é um elemento potencializador, seja em sala de aula ou no cotidiano dos serviços de saúde este gera impactos na formação do enfermeiro. No contexto dos serviços há uma maior proximidade entre professor e estudante do que na aula teórica, pois o grupo de estudantes se torna mais reduzido (E7). Assim, as vivências de situações presentes no campo da prática propicia o pensamento crítico e reflexivo do estudante (E6). As dificuldades e facilidades que emergem quando professor e estudante se deparam com situações de ensino e de assistência que resultam em divergências entre teoria e prática torna a experiência de ensino desafiadora (E12). Torna-se necessário a utilização de instrumentos e sentidos que estimule o estudante a perceber a subjetividade das pessoas em vez de aplicar apenas conhecimentos teóricos (E11).

### **Relação pedagógica como elemento fragilizador da formação do enfermeiro reflexivo**

Os estudos apontam que nos cursos de graduação de enfermagem encontramos uma relação pedagógica pautada em elementos que fragilizam a construção de um enfermeiro prático reflexivo.

Alguns elementos são considerados como fragilizadores da relação pedagógica interferindo no estabelecimento e na continuidade da mesma. Neste sentido os estudos (E3, E5, E11, E15) apresentam o uso do poder docente, a falta de carinho, tolerância, respeito, autonomia, paciência e de ética com os estudantes.

Muitas vezes estes elementos estão associados às atitudes dos professores que possuem certa dificuldade em estabelecer uma relação pedagógica pautada na humanização e na integralidade (E2). Relação

esta que ao gerar falta de respeito, humilhação, descriminação (E9), intimidação, arrogância (E10), autoritarismo (E8), inferiorização e silenciamento do estudante (E15), e uso do poder docente (E11) implica em modificações na qualidade de vida dos estudantes (E4).

O docente de enfermagem necessita ter domínio sobre a temática trabalhada, contudo se este não possui a capacidade de se conectar com as informações da vida e da natureza humana, seus conhecimentos compartilhados serão apenas meramente técnicos e não o todo (E11).

A relação pedagógica pode interferir negativamente no processo de ensino aprendizagem e no perfil do profissional que está em formação. Os estudos apontam (E4) que esta dificuldade está associada a postura rígida do professor durante as atividades teórico-práticas, a falta de preparo do docente para lidar com o despreparo, imaturidade (E5), possibilidade e limites dos estudantes (E8). Estas características são influenciadas pela ausência de formação inicial do docente, de educação permanente e de condições de trabalho da instituição de ensino (E13).

Para ressignificar a identidade do docente é preciso analisar desde a formação destes profissionais até os saberes necessários para sua prática pedagógica na atualidade. Todavia, o progresso do saber docente só torna-se possível se este for realizado simultaneamente com seu desenvolvimento pessoal e com apoio institucional. Este movimento deve ser um esforço coletivo do corpo docente, gerando um conhecimento mútuo entre os pares, possibilitando avançar na prática docente (E9) e consequentemente na relação pedagógica dos cursos de Graduação em Enfermagem.

Os elementos citados pelos autores mencionados nesta revisão refletem diretamente no ensino de enfermagem que se apresenta fragmentado, desarticulado entre teoria e prática. Este tipo de ensino induz o estudante a assumir a postura de expectador e preocupar-se apenas em receber o conteúdo e ser avaliado pelo professor através da prova (E13, E15, E16). Gera também outras fragilidades como a dificuldade em estabelecer conexões com conteúdos transversais, de vencer a ansiedade de cumprir com os conteúdos programáticos, em promover aulas mais atrativas e dinâmicas, e estimular a participação ativa dos estudantes (E19, E 17).

Nos estudos encontramos elementos muito consolidados na educação tradicional (E9), como a didática imposta em sala de aula, dificuldade de estimular a criatividade do estudante (E5), educação não problematizadora, imposição do processo de ensino-aprendizagem e de regras (E8), verticalização na relação professor-estudante (E10), atitude

defensiva do docente frente as críticas dos estudantes, postura docente centrada no professor (E14), resultado do ensino controlado pelo professor (E11).

## DISCUSSÃO

A relação pedagógica estabelecida nos cursos de enfermagem dos estudos pesquisados mostra-se ancorada em elementos que potencializam e fragilizam esta relação. Estes elementos estão relacionados a postura do professor e do estudante durante a formação, no entanto, percebe-se nos estudos que o docente é quem geralmente norteia como esta relação se estabelece. O diálogo, a ética, o respeito, a humanização, o comprometimento, a escuta atenta são requisitos para a relação pedagógica no ensino prático reflexivo.

O processo dialógico estabelecido entre professor e estudante, quando bem sucedido se transforma em reflexão na ação recíproca, na qual o estudante reflete sobre o que o docente diz e faz, ao mesmo o docente reflete sobre o que o estudante revela em termos de conhecimentos, fragilidade ou dificuldade e que tipos de respostas poderiam ajudá-lo na sua formação (SCHON, 2000).

A formação do enfermeiro quando ancorada na ética e no social possibilita o entrelaçamento de conteúdos curriculares com o contexto social e de saúde, com os processos avaliativos que estimulem a reflexão, o respeito mútuo e a valorize os sujeitos (KLOH; LIMA; REIBNITZ, 2014). Neste processo Guedes; Ohara; Silva (2012) apontam que professor e estudante são elementos de muita relevância e a relação estabelecida entre ambos constitui uma das partes essenciais (E3). A participação ativa tanto do estudante como do corpo docente torna o processo de ensino aprendizagem dinâmico produzindo um ensino de excelência que gera aprendizagem ao longo da vida (JOHNSON-FARMER; FRENN, 2009).

A vivência acadêmica de acordo com Lima et al (2013), é um espaço de construção coletiva, dinâmica e criativa, que necessita instigar o processo de reflexão-ação-reflexão de professores, profissionais, estudantes e população usuária dos serviços de saúde (E2). Esta possibilidade abre espaço para que tenhamos uma formação profissional que escape aos cânones da racionalidade técnica e assim consiga-se trabalhar com as situações indeterminadas da prática lidando com a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores presentes no cotidiano dos serviços (SCHON, 2000).

O estudo (E8) de Fernandes; Freitas (2007) aborda a presença de características da racionalidade técnica nos cursos de graduação em enfermagem, mas também enfocam os sentimentos da emoção, construindo um saber que permite ao discente a reflexão tendo como ponto de partida os valores manifestados no cotidiano de sua construção de conhecimentos.

A presença de modelos pedagógicos tradicionais e tecnicistas no ensino aprendizagem de enfermagem, atualmente são considerados burocráticos e pouco significativos para os estudantes. O rompimento destes modelos implica em refletir e ter clareza sobre o momento histórico e social em que vivemos e sobre os paradigmas contemporâneos que propiciam o ajustamento da prática educativa, transformando a dimensão técnica de ensinar (BARROS; LUCCHESI, 2006).

O ensino prático reflexivo vem justamente para contrapor esse modelo tradicional e tecnicista, pois é uma experiência de alta intensidade interpessoal. Está ancorado no dilema da aprendizagem, na vulnerabilidade dos estudantes e no universo comportamental criados pelo docente e estudante, fatores estes que influenciam criticamente os resultados pedagógicos (SCHON, 2000).

A formação em saúde necessita ser diferenciada da tradicional, favorecendo articulação entre os sujeitos envolvidos na formação e nos serviços de saúde, permitindo a abertura ao diálogo entre as diferentes disciplinas, entre professor e estudante e profissionais. Esta condição torna-se fundamental para formarmos enfermeiros em consonância com demandas da realidade atual (LIMA et al, 2011).

Embora alguns estudos foram desenvolvidos em disciplinas específicas, evidencia-se um grande interesse dos autores em pesquisar a formação em todo contexto do curso como apresentado na maioria dos estudos. Este resultado pode indicar a preocupação dos estudiosos em compreender a formação dentro de sua totalidade, não fragmentada em conteúdos e disciplinas.

O contexto da prática profissional é delimitado por diferentes profissionais que compartilham diversos saberes e tradições profissionais atuando dentro de uma institucional. Além disso, existe o compartilhamento de ações, linguagens e ferramentas específicas que norteiam o trabalho de determinada comunidade profissional (SCHON, 2000). Entender essa diversidade existente nos contextos da formação do enfermeiro propicia a construção da relação pedagógica que esteja voltada para a necessidade de aprendizagem do estudante, para a

realidade dos serviços de saúde e para a construção de um perfil de enfermeiros em consonância com a legislação de saúde e de educação.

## CONCLUSÃO

Resultados dos estudos apontaram a riqueza de fatores que potencializam a relação pedagógica nos cursos de graduação em enfermagem. Estes elementos nos indicam que embora esta relação seja instituída com a finalidade de construir conhecimentos, ela está embebida de valores que fazem da formação em enfermagem uma formação para a vida.

Todavia, ainda evidenciamos elementos que fragilizam a formação do enfermeiro, como autoridade, postura rígida do professor, silenciamento dos estudantes, dificuldade em estabelecer uma relação pedagógica pautada na humanização.

Professor, estudante e demais envolvidos na formação são corresponsáveis pelo estabelecimento da relação pedagógica. Todavia, estes precisam pautar-se em valores como diálogo, humanização, acolhimento, ética e demais valores potencializadores das relações humanas.

A relação pedagógica ao ser ancorada em um ensino prático reflexivo estimula que professor e estudante aprendam fazendo, indo além dos conteúdos teóricos, percebendo que o contexto dos serviços de saúde é um cenário fértil para desenvolver o processo de reflexão na e sobre a ação.

## REFERENCIAS

BACKES, D.S.; MARINHO, M.; COSTENARO, R.S.; NUNES, S. RÚPOLO, I. Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo. **Rev Bras Enferm.**, v. 63, n.3, p.421-426, 2010.

BARROS, S.; LUCCHESI, R. Problematizando o processo ensino-aprendizagem em enfermagem em saúde mental. **Trab. educ. saúde** ., v.4, n.2, p. 337-354, 2006.

BERGUM, V. Relational pedagogy. Embodiment, improvisation, and interdependence. **Nurs. Philos.**, v.4, n.2, p.121-128, 2003.

BESERRA, E.P.; LÚCIO, I.M.L.; CARDOSO, M.V.L.M.L. Cuidado de enfermagem à criança hospitalizada: uma experiência na percepção discente-docente. **Rev. Rene.**, v.8, n.2, p.85-92, 2007.

CASATE, J.C.; CORREA, A.K. Vivências de estudantes de enfermagem em estágio hospitalar: subsídios para refletir sobre a humanização em saúde. **Rev. Esc. Enferm. USP.**, v.40, n.3, p.321-328, 2006.

FERNANDES, M.F.P.; FREITAS, G.F. A construção do conhecimento do graduando de enfermagem: uma abordagem ético-social. **Rev. Bras. Enferm.**, v.60, n.1, p. 62-67, 2007.

GABRIELLI, J.M.W.; PELÁ, N.T.R. O professor real e o ideal na visão de um grupo de graduandos de enfermagem. **Rev. Esc. Enferm. USP.** v.38, n.2, p.168-174, 2004.

GUEDES, G.F.; OHARA, C.V.S.; SILVA, G.T.R. Unidade de terapia intensiva: um espaço significativo para a relação professor-estudante. **Acta Paul Enferm.**, v.25, n.2, p.146-150, 2012.

JOHNSON-FARMER, B.; FRENNE, M. Teaching excellence: what great teachers teach us. **J.prof. nurs.**, v.25, n.5, p.267-272, 2009.

KLOH, D.; LIMA, M.M.; REIBNITZ, K.S. Ethical and social commitment in the teaching plan of nursing education. **Texto contexto – enferm.** v.23, n.2, p. 484-491, 2014.

LIMA, M.M.; REIBNITZ, K.S.; KLOH, D.; FERRAZ, F. Integralidade na atenção à saúde e na formação do enfermeiro: análise da literatura. **Sau. Transf. Soc.**, v.1, n.2, p.155-162, 2011.

LIMA, M.M.; REIBNITZ, K.S.; PRADO, M.L.; KLOH, D. Comprehensiveness as a pedagogical principle in nursing education. **Texto contexto - enferm.** v.22, n.1, p.106-113, 2013.

MENDES, K.D.S.; SILVEIRA, R.C.C.P.; GALVÃO, C.M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto contexto – enferm.**, v.17, n.4, p.758-764, 2008.

MORETTI-PIRES, R.O.; BUENO, S.M.V. Freire e formação para o Sistema Único de Saúde: o enfermeiro, o médico e o odontólogo. **Acta Paul Enferm.** v.22, n.4, p.439-444, 2009.

OLIVEIRA, R.A.; CIAMPONE, M.H.T. A universidade como espaço promotor de qualidade de vida: vivências e expressões dos estudantes de enfermagem. **Texto contexto – enferm.** v.15, n.2, p. 254-261, 2006.

PRADO, C.; LEITE, M.M. Compreendendo as intenções das ações de um corpo docente multiprofissional em um curso de graduação em enfermagem. **Rev. Bras. Enferm.**, n.63, v.4, p. 548-554, 2010.

REIBNITZ, K.S.; PRADO, M.L. Criatividade e relação pedagógica: em busca de caminhos para a formação do profissional crítico criativo. **Rev Bras Enferm.** v.56, n.4, p.439-442, Jul/Ago, 2003.

RODRIGUES, M.T.; MENDES SOBRINHO, J.A. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. **Rev Bras Enferm.**, v.61, n.4, p. 435-440, 2008.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed; 2000.

SEMIM, G.M.; SOUZA, M.C.B.M.; CORRÊA, A.K. Professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem: visão de estudante de enfermagem. **Rev Gaúcha Enferm.**, v.30, n.3, p.484-491, 2009.

SOARES, M.H.; BUENO, S.M.V. Diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem identificado por estudantes e professores de graduação em Enfermagem. **Ciênc. cuid. saúde.**, v.4, n.1, p.47-56, 2005.

SOUZA, M.T.; SILVA, M.D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v.8, n.1, 2010.

TERRA, M.G.; FENILI, R.M.; SPRICIGO, J.S.; GONÇALVES, L.H.T. Reflexão e interação: uma nova perspectiva para o ensino da enfermagem por meio da aprendizagem vivencial. **Online braz. j. nurs.**, v.6, n.2, 2007.



WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. **J Adv Nurs.**, v.52, n.5, p.546-553, 2005.

ZANI, A.V.; NOGUEIRA, M.S. Incidentes críticos do processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem, segundo a percepção de estudantes e docentes. **Rev. Latino-Am. Enfermagem.**, v.14, n.5, p.742-748, 2006.



#### 4. SUPORTE TEÓRICO

A escolha do referencial teórico adotado em uma pesquisa qualitativa tem a finalidade de guiar o processo de pesquisa, propiciando ao pesquisador um olhar aprofundado sobre a temática estudada. É o leme que aponta a direção do mar a ser navegado. Assim, sua escolha é um momento complexo, no qual nos debruçamos sobre os diversos teóricos que podem trazer contribuições para o estudo. Essa complexidade também está influenciada por crenças e valores do pesquisador, que busca em suas leituras encontrar autores que vão sustentar sua construção teórica.

O exercício de busca por um referencial foi algo construído lentamente no cotidiano da pesquisadora, refletindo sobre o tema pesquisado ao ler alguns teóricos da educação. Neste caminhar, construído pelas aulas do curso de doutorado e por reuniões do grupo de pesquisa, iniciou-se uma aproximação com o referencial adotado por Donald Alan Schön. A certeza desta escolha ocorreu após muitas leituras, entendimento parcial e reconhecimento da contribuição de sua teoria para compreender o ensino da integralidade nos cursos de graduação em enfermagem.

O referencial teórico adotado baseia-se na epistemologia da prática reflexiva de Donald Alan Schön (2000). A opção por esse referencial foi motivada pela relação da teoria reflexiva da prática com o princípio da integralidade na formação do enfermeiro. Ambas necessitam da reflexão sobre o cotidiano das práticas para se consolidarem e se concretizarem. Solicitam também a interação de sujeitos, tanto no cotidiano do serviço quanto na formação. Esse referencial propicia o entendimento da integralidade como princípio que alicerça a prática docente, solidificando que a integralidade pode ser estabelecida nas relações pedagógicas durante o processo de formação, mediante uma prática reflexiva, estabelecida entre as pessoas, pautada em princípios éticos e humanos.

É preciso considerar, também, que o exercício reflexivo deve ocorrer concomitante à prática docente. Esta é determinada cotidianamente por uma multiplicidade de fatores, como as características pessoais dos professores, as disciplinas/conteúdos ensinados, o perfil dos estudantes, as particularidades de cada contexto institucional e as características dos ambientes de aprendizagens (MOYA, 2010). A integralidade do cuidado também determina a prática docente quando os sujeitos envolvidos na formação refletem sua prática profissional ou acadêmica. Ensina-se que a integralidade deve ser

estabelecida nas práticas de cuidado, o que dificulta e/ou possibilita sua aplicação nas práticas pedagógicas? Como o processo reflexivo contribuiu para este ensino pautado na integralidade? Esses são alguns questionamentos que podemos realizar partindo das ideias de Schon e das definições da integralidade defendidas anteriormente.

Este exercício reflexivo que ocorre durante a relação pedagógica pode remeter a diversas reflexões sobre o ensino da integralidade, identificando potencialidades e fragilidades desse ensino. Para tal, o docente e discente têm a tarefa de realizar a reflexão durante a ação, a reflexão sobre sua ação, bem como a reflexão sobre esta reflexão. Isso propicia identificar durante esse processo as possibilidades para a aprendizagem deste princípio, aprimorando assim a relação pedagógica e contribuindo para uma prática docente pautada na integralidade.

Ayres (2010, p. 123) nos apresenta que definir um conceito de integralidade como princípio da assistência em saúde tem sido fator que contribui para a dificuldade de sua implantação na prática, e consequentemente no ensino. A ideia de um conceito-base de integralidade, “um saber fundador, que levamos à prática para aplicar e que, então, pode ser reproduzido, transmitido para o aprendiz que, em seguida, reiniciará o ciclo, se não até nova transmissão, ao menos até sua reiterada aplicação” potencializa esta dificuldade de aplicação. Isso porque, dentro dessa visão percebemos a integralidade como um preceito abstrato iluminador das práticas que pode ser transmitido como uma ferramenta técnica. Para romper com essa ótica e superar ou minimizar as dificuldades da aplicação do princípio da integralidade no processo de formação, necessitamos fugir da rota tradicional do ensino: “fundamento teórico, aplicação prática, ensino e reprodução”.

As ideias de Schon vêm justamente para criticar a racionalidade técnica, aludindo que a crise de confiança na educação profissional está atrelada à dificuldade das escolas superiores em ensinar aquilo que os futuros profissionais realmente necessitam aprender. Enraizado na epistemologia da racionalidade técnica, o conhecimento profissional consegue resolver problemas instrumentais, mediante a aplicação de teoria e técnicas derivadas do conhecimento sistemático, de preferência científico. No entanto, os problemas da prática não conseguem ser resolvidos somente mediante essa perspectiva. Assim, as instituições de ensino profissionalizante têm refletido e questionado sobre o seu papel formador, pois “os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos profissionais com estruturas bem delineadas” (SCHON, 2000, p. 16).

A intenção nesta proposta vai além da crítica à racionalidade técnica no ensino de enfermagem, pois esta é um dos instrumentos que propicia a aquisição de competência para a formação, a intenção é considerar como uma prática pedagógica reflexiva articula os diferentes conhecimentos produzidos na academia. Reibnitz; Prado (2006), acreditam que a racionalidade técnica não deve ser determinante na ação do cuidado, o profissional deve abrir espaços para subjetividade, a intuição, a emoção e as demais sensações emanadas das práticas. As autoras consideram que a racionalidade técnica e o conhecimento produzido nesta perspectiva paradigmática não devem ser descartados, mas é preciso reconhecer a multiplicidade e efemeridade da realidade atual, considerando que não existe uma única verdade, mas verdades que possibilitam sucessivas aproximações.

A aplicação da integralidade do cuidado, como termo polissêmico, tem se caracterizado como um problema da prática em saúde, pois alcançar este princípio durante as ações de cuidado tem demandado, por parte dos profissionais, acadêmicos e docentes, exige um arcabouço de conhecimentos e habilidades que vai além dos conhecimentos técnicos e científicos aprendidos na academia. Para Machado et al. (2007), para que seja possível a prática centrada na integralidade, é primordial o exercício do trabalho efetivo em equipe, iniciado desde o momento da formação do profissional em saúde. Estabelecendo estratégias pedagógicas ancoradas no diálogo, na troca e na transdisciplinaridade entre os diversos saberes formais e não formais, que contribuam para as ações de promoção da saúde individual e coletiva. Perpassa também pelo exercício da escuta e da compreensão, e, a partir desse exercício, atender as demandas e necessidades das pessoas, grupos ou comunidades que procuram o serviço de saúde.

A concretização e efetivação da integralidade no cotidiano da prática profissional tem sido tema de diversos estudos focados no cuidado em saúde, no entanto, evidencia-se uma carência de estudos que abordem a temática na formação (LIMA et al., 2011). Assim, se desejamos que a integralidade se consolide na prática, é preciso que as instituições formadoras investiguem como está ocorrendo o ensino pautado na integralidade. Para Alarcão (2011), é nas escolas que as novas competências devem ser adquiridas e desenvolvidas ou reconhecidas. Ensinar e aprender na perspectiva da integralidade permeia as competências que o futuro enfermeiro deve conquistar e aprimorar constantemente ao longo de sua formação acadêmica.

Durante muito tempo, a formação profissional ocorrida nas universidades estava alicerçada em dois pressupostos que

fundamentavam sua prática: a pesquisa acadêmica gera “conhecimento profissional útil e de que o conhecimento profissional ensinado nas escolas prepara os estudantes para as demandas reais da prática”. Atualmente, esses pressupostos estão sendo questionados com uma frequência cada vez maior, em virtude da dificuldade de responder às demandas da prática profissional. Concomitante a esse cenário, existe um movimento de preocupação por parte dos educadores com o distanciamento entre a concepção do conhecimento profissional predominante nas escolas e as atuais competências exigidas dos profissionais no campo da prática. Expressam também sua insatisfação com um currículo que não prepara estes futuros profissionais para uma atuação competente em cenários incertos da prática (SCHON, 2000, p.20).

As mudanças curriculares propostas pelas DCN têm contribuído para o encurtamento desta distância entre o conhecimento produzido nas instituições de ensino superior e as exigências do mundo do trabalho. Esta aproximação ocorre mediante estratégias curriculares que aproximem o acadêmico do cotidiano do trabalho desde os primeiros semestres do curso, fazendo a relação teoria-prática e prática-teoria, com enfoque no pensamento prático reflexivo. Através da reflexão sobre o contexto da prática e a inserção precoce do acadêmico neste cenário abre-se a possibilidade de identificar de que modo a academia pode contribuir no serviço e de como o serviço contribui para a formação de enfermagem.

A reflexão ocorrida na prática durante a formação do enfermeiro é extremamente produtiva para o ensino da integralidade, rompendo com a lógica do pensamento de que a integralidade pode ser ensinada como se fosse uma técnica, dando lugar para situações singulares encontradas no cotidiano desta prática.

O mais fecundo da integralidade é justamente seu apelo para que, a partir de situações práticas concretas, identificarmos modos como diferentes saberes e ações em saúde podem ser chamados a configurar um conjunto intimamente entrelaçado, segundo uma arquitetônica própria, de oportunidades para o conhecimento e ação em prol da saúde de grupos humanos ou indivíduos (AYRES, 2010, p. 124)

Nessa ótica, o ensino de enfermagem precisa partir de problemas concretos da prática, das necessidades da população, considerando a complexidade e intersubjetividades das relações humanas estabelecidas no contexto de saúde e de formação. A integralidade do cuidado em saúde é um princípio que alicerça essas relações, pautada no diálogo, na ética e na cidadania. Para Silva; Sena (2006), o ensino da integralidade no processo de formação ocorre mediante a construção de práticas pedagógicas que permitam a compreensão deste princípio em toda a formação. Implica, também, em revisitar o fazer e o saber pedagógico, com educação integral e interdisciplinar, ancoradas em um referencial crítico e reflexivo, que propicie a aquisição de competências e habilidades do futuro enfermeiro, e assegure um agir em saúde voltado ao ser humano e sua intersubjetividade.

Nessa perspectiva, Schon (2000) defende que no campo da prática profissional existem problemas que são resolvidos com soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisas. Neste patamar elevado estes problemas tem pouca importância para as pessoas e a sociedade em geral, ainda que seu interesse técnico possa ser muito maior, enquanto que aqueles que são de interesse humano estão localizados em um patamar mais baixo. Estes são problemas caóticos e confusos, e por isso desafiam as soluções técnicas.

Desse modo, Schon (2000) argumenta que as escolas devem repensar sua epistemologia da prática e seus pressupostos pedagógicos que ancoram os currículos, bem como adaptar suas instituições para que o ensino prático reflexivo torne-se um elemento-chave da educação profissional. Para Alarcão (1996), Schon salienta o valor epistemológico da prática e revaloriza o conhecimento que nasce desta prática inteligente e refletida, que desafia os profissionais não somente a seguir regras, rotinas e processos já conhecidos, mas também a encontrar respostas para situações novas, problemáticas e incertas, através da construção de novos saberes e novas técnicas produzidas no *locus* de determinada situação.

O ensino do cuidado em condições de prática facilita o aprendizado do princípio da integralidade, contribui para sua compreensão e ajuda a conhecer melhor os saberes e as técnicas que os profissionais utilizam para responder cotidianamente às demandas dos sujeitos que procuram os serviços de saúde (AYRES, 2010). No entanto, a maioria dos cursos da área da saúde apresenta uma concepção de ensino desvinculada da prática reflexiva do cotidiano dos serviços, o que resulta em uma formação profissional muitas vezes incompatível com as demandas encontradas nos serviços e na sociedade (OLIVEIRA;

FERNANDEZ; KOIFFMAN, 2010). Contudo, existe um esforço coletivo tanto do serviço, quanto da formação em buscar soluções para as demandas da prática, onde encontramos tanto no cenário da prática, como no da formação, profissionais, docentes e discentes que identificam no contexto desta prática situações singulares, que suscitam atendimento qualificado para resolução das demandas dos sujeitos que procuram o serviço.

Esta capacidade de encontrar alternativas diante de situações singulares e únicas Schon denomina pelo termo *talento artístico profissional*, para referir-se a certas competências que os profissionais demonstram em situações únicas, incertas e conflituosas que surgem na prática. Considera que essa competência é exibida por todos nós no dia a dia, em diversos atos de reconhecimento, julgamento e *performance* habilidosa (SCHON, 2000). Esta competência artística refere-se a um profissionalismo eficiente, um saber fazer que quase se aproxima de uma sensibilidade artística. Ela permite ao profissional agir em situações indeterminadas, alicerçado em um conhecimento tácito, nem sempre possível de descrição, mas que está presente durante a ação, mesmo que não tenha sido pensando anteriormente; este conhecimento é inerente e simultâneo às ações e completa o conhecimento advindo da ciência e das técnicas dominadas pelos profissionais (ALARCÃO, 1996).

O autor utiliza a expressão “conhecer-na-ação” para referir-se aos tipos de conhecimentos que revelamos ao executar ações que exigem *performance* física, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como análise instantânea de folha de balanço. Esses conhecimentos são revelados através da execução capacitada e espontânea da *performance*, mas somos incapazes de torná-los verbalmente explícitos. No entanto, algumas vezes torna-se possível, através da observação e da reflexão sobre as ações, descrever o saber tácito que está implícito nelas. Este ato de “conhecer-na-ação” é um processo de construção, pois representa tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um certo tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea. O processo de “conhecer-na-ação” é dinâmico, os fatos, as teorias e os procedimentos são estáticos. Desse modo, conhecer sugere a qualidade dinâmica de “conhecer-na-ação”, a qual, quando descrita, converte-se em “conhecimento-na-ação”.

Conhecer-se na ação é um ato espontâneo que permite desenvolver tarefas cotidianas, ou seja, quando aprendemos a fazer algo estamos aptos a executar sequências fáceis de atividades, reconhecimento, decisão e ajustes sem que necessariamente precisemos pensar a respeito. No entanto, quando encontramos um resultado



inesperado em nossas ações, ou algo não está de acordo com nossas expectativas, ou nos causam estranhamento, surge um elemento de surpresa. Neste momento, o autor sugere a reflexão no meio da ação, em um “presente-da-ação”, período de tempo que varia de acordo com o contexto, durante o qual ainda pode-se interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar nos ajuda a dar nova forma às nossas ações, enquanto ainda a fazemos. Este processo é denominado por Schon de “reflexão-na-ação”.

Os momentos de “reflexão-na-ação” na maioria das vezes não são tão claros, um em relação ao outro; ao tentar resolver um elemento surpresa, pode-se descobrir outros e assim por diante. Este processo investigativo pode ser mais bem descrito como uma sequência de momentos durante a “reflexão-na-ação”:

- 1) Inicialmente existe uma situação de ação para a qual trazemos respostas espontâneas e de rotina. O processo de “conhecer-na-ação” pode ser descrito em termos de estratégias, compreensão dos fenômenos e formas de executar uma tarefa ou problema adequado à situação. Este é um processo tácito, que se apresenta espontaneamente, sem deliberação consciente e que funciona, alcançando os resultados pretendidos, enquanto a situação estiver dentro dos limites do esperado.
- 2) As respostas de rotina podem produzir um resultado inesperado (surpresa), seja agradável ou desagradável, que não se enquadra nas categorias do “conhecer-na-ação”. Esta surpresa chama a atenção de quem executa a ação, quando se está atento à sua execução.
- 3) No “presente-da-ação” ocorre a reflexão, mesmo que seja, em alguma medida, consciente, e não necessariamente seja expressa por palavras. Considerando-se tanto o evento inesperado como o processo de “conhecer-na-ação” que levou a ele, questionando-se: o que é isso? E, ao mesmo tempo: como tenho pensado sobre isso? A reflexão volta-se para o fenômeno que gerou a surpresa, e, ao mesmo tempo, para si próprio.
- 4) Refletir na ação tem uma função crítica, onde pensamos sobre os motivos que levaram a determinada situação difícil ou oportunidade, e, nesse processo, torna-se possível reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas.

- 5) A reflexão gera o experimento imediato, pois pensa-se no ocorrido e experienciam-se novas ações com o objetivo de explorar os fenômenos observados, testar compreensões experimentais ou mesmo afirmar as ações que elaboramos para mudar as coisas.

Schon, (2000) destaca que essa descrição é idealizada, que na prática os momentos de “reflexão-na-ação” raramente são tão claros um em relação ao outro. Mas, independente desses momentos ou da constância de sua sequência, o processo de refletir na ação é diferenciado das demais formas de reflexão por ter imediata significação para a ação. O repensar de algumas partes do nosso “conhecimento-na-ação” leva a experimentos imediatos e a pensamentos que afetam a ação desenvolvida, seja na situação em questão ou em outras que possamos considerar semelhantes a ela.

Os processos de “conhecer-na-ação” e “reflexão-na-ação” podem ser desenvolvidos sem que haja uma expressão verbal do que se esteja fazendo. No entanto, o mesmo não ocorre quando refletimos sobre nossa “reflexão-na-ação”, pois esta requer uma boa descrição verbal sobre a ação passada, para permitir a possibilidade de modificar uma ação futura (SCHON, 2000).

Sumarizando as ideias de Schon, o conhecimento na ação é aquele que os profissionais possuem na execução da ação, é tácito e se manifesta espontaneamente. A **reflexão na ação** ocorre simultânea à ação, sem interrompê-la, embora com breves instantes de distanciamento, e reformulamos o que estamos a fazer enquanto realizamos a ação. A **reflexão sobre a ação** ocorre retrospectivamente, quando reconstruímos mentalmente a ação para tentar analisá-la. A **reflexão sobre a reflexão na ação** contribui para que o profissional progrida no seu desenvolvimento e construa sua forma pessoal de conhecer, contribuindo para compreender problemas futuros ou para descobrir novas soluções (ALARCAO, 1996).

#### 4.1. CONTEXTO DA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO: EXERCITANDO A PRÁTICA PROFISSIONAL

O contexto da prática profissional é expressivamente diferente de outros contextos, e neste cenário os papéis de conhecer e refletir na ação e o talento artístico profissional também são diferentes. Em uma prática profissional existe um certo domínio de determinada comunidade de profissionais que compartilham diversos saberes e tradições de uma

profissão. Também compartilham ações que incluem meios, linguagens, ferramentas específicas e atuam dentro de determinados ambientes institucionais, com práticas estruturadas em tipos particulares de unidades, como, por exemplo, casos, clientes, pacientes, aulas e outros (SCHON, 2000).

A enfermagem, assim como as demais profissões, é uma prática socialmente determinada pela lógica do modelo de produção vigente. Ao longo dos tempos, não se tem medido esforços para quebrar estas barreiras institucionais e culturais enraizadas neste modelo de produção. Almeja-se que o enfermeiro adquira uma visão crítica e coerente com a prática social, que tenha capacidade de empreender a conquista do espaço que lhe cabe por direito como profissional de saúde (REIBNITZ, 2004).

Estas práticas enraizadas, nas quais os profissionais estão social e institucionalmente padronizados, têm propiciado ocorrências repetidas em determinadas situações. No entanto, as pessoas são diferentes entre si, em suas subespecialidades, nas experiências e nas perspectivas particulares que agregam ao seu trabalho e em seu estilo próprio de agir na prática profissional. Por outro lado, também compartilham um corpo de conhecimento profissional explícito e organizado, que apresenta um conjunto de valores, preferências, normas, objetivos e diretrizes para uma ação, determinando o que constitui uma conduta profissional aceitável (SCHON, 2000).

Assim, o processo de “conhecer-na-ação” tem suas raízes no contexto social e profissional, propiciando o conhecer na prática em ambientes institucionais particulares de cada profissão, organizados em unidades de atividade características e tipos familiares de situações práticas, limitados ou facilitados por seu corpo comum de conhecimento profissional e seu sistema apreciativo<sup>2</sup> (SCHON, 2000).

Quando o profissional trabalha na perspectiva da racionalidade técnica, está constantemente preocupado com problemas instrumentais, onde sua eficácia é medida pelo sucesso em encontrar, para cada situação, as ações que produzem os efeitos almejados, consistentes com seus objetivos. Desse modo, a competência profissional consiste na aplicação de teorias e técnicas derivadas de pesquisas sistemáticas, de preferência, científicas, para encontrar soluções para os problemas instrumentais da prática (SCHON, 2000).

---

<sup>2</sup> Sistema apreciativo é o conjunto de valores, preferências e normas que compreendem situações práticas, formulam objetivos e diretrizes para a ação e determinam uma conduta profissional aceitável.

Assim, no contexto da prática é possível encontrar situações familiares onde o profissional consegue resolver os problemas aplicando rotinas, regras e procedimentos derivados da bagagem profissional, e situações incomuns nas quais os problemas inicialmente não estão claros e não há uma equivalência óbvia entre as características daquela situação e o conjunto de teorias e técnicas disponíveis. Nestas últimas é comum dizer que tal profissional pensou como médico, advogado ou administrador – para referir-se aos tipos de investigação nos quais o profissional aplica conhecimentos disponíveis em situações práticas que fogem às situações familiares (SCHON, 2000). Nestas perspectivas existe uma racionalidade técnica no ato de pensar. O profissional segue regras para obter informações, inferências e teste de hipóteses, o que lhe permite estabelecer conexões entre as situações que se apresentam e o corpo de conhecimento profissional em que tais conexões são inicialmente problemáticas (SCHON, 2000).

Dentro dessa estrutura, há pouco espaço para o talento artístico<sup>3</sup> profissional, com exceção de uma questão de estilo, adquirido com especialização técnica. É possível reconhecer a existência de artistas profissionais capazes de compreender situações únicas e incertas, mas não há modos de explicar sensivelmente este talento artístico, a não ser dizer que eles estão seguindo regras que ainda não se tornaram explícitas.

Ao analisarmos as diversas publicações do Ministério da Saúde, encontramos muitas possibilidades de aplicação do princípio da integralidade em diferentes cenários do cuidado. No entanto, elas por si só não consolidam este princípio, visto que ele é estabelecido nas relações e interações humanas ocorridas no cotidiano dos serviços e da formação em saúde. A integralidade necessita de ferramentas essenciais como o diálogo, a sensibilidade, o encontro e o *talento artístico* para que se concretize no cotidiano das práticas de saúde e de educação.

Desse modo, o exercício de “reflexão-na-ação”, fundamental para o talento artístico, ocorre quando há o reconhecimento de casos de diagnósticos problemáticos, nos quais os profissionais seguem regras de investigação, e, também, na maioria das vezes respondem a descobertas surpresas através da invenção imediata de novas regras. Nessa situação, o profissional experimenta uma surpresa que o leva a repensar seu processo de “conhecer-na-ação”, indo além das regras, fatos, teorias e

---

<sup>3</sup> Na epistemologia da prática o talento artístico é entendido em termos de “reflexão-na-ação” e cumpre papel central na descrição da competência profissional.

operações disponíveis. Responde ao inesperado ou anômalo através da reestruturação de suas estratégias de ação, teoria de fenômeno ou modos de conceber o problema e cria experimentos imediatos para testar suas novas compreensões. Este tipo de comportamento é mais semelhante ao de um pesquisador tentando modelar um sistema especializado do que ao de um especialista cujo comportamento já é modelado (SCHON, 2000).

Neste processo reflexivo, o profissional deve buscar referenciais que possibilitem apoio a propostas inovadoras, sustentando a compreensão do processo de trabalho e de educar como um trabalho vivo em ato; tendo uma visão crítica da realidade na qual o profissional está inserido, percebendo espaços de autogoverno e possibilidades de intervenções nessa realidade. Isso significa assumir/implementar ações instituintes. Quando o instituinte é assimilado como uma norma padrão, se torna instituído (REIBNITZ, 2004). Essa relação do instituinte e do instituído é fundamental para o desenvolvimento do talento artístico profissional e para o processo reflexivo. Cria possibilidades de perceber, intervir, modificar e transformar a realidade na qual os profissionais estão inseridos, apoiados em referenciais que sustentem propostas inovadoras para responder às demandas da prática profissional.

As instituições de ensino possuem determinados critérios para a escolha do campo onde ocorrerá a prática dos futuros profissionais. No entanto, em alguns contextos, os estudantes, na presença do docente e dos profissionais do serviço, vivenciam situações nas quais surgem o desrespeito, a falta de ética, a falta de acolhimento e de vínculo. Situações estas que também podem ser vivenciadas na relação pedagógica. Nesses cenários, o docente tem o desafio de estimular o olhar dos estudantes para a elaboração de alternativas teóricas e práticas que propiciem mudanças na realidade vivida ou ensaiem situações em que o desfecho seja diferente da realidade encontrada (SAIPPA-OLIVEIRA; KOIFMAN, 2011).

Este modo de observar a realidade, ancorado na “reflexão-da-ação”, tem como base uma visão construtivista – que leva o profissional a construir situações de sua prática, não apenas no exercício do talento artístico profissional, mas em todos os outros modos de competência profissional. Neste paradigma nossas visões, apreciações e crenças estão enraizadas em mundos construídos por nós mesmos, que aceitamos como realidade. Determinado grupo profissional tem sua maneira particular e profissional de ver o mundo e uma maneira de construir e manter o mundo da forma como o vê. Quando esses profissionais respondem a zonas indeterminadas da prática, sustentando um diálogo

reflexivo com os materiais de suas situações, eles reconstróem parte de seu mundo prático e revelam, assim, os processos normalmente tácitos de construção de uma visão de mundo em que baseiam toda a sua prática (SCHON, 2000).

Neste processo reconstrutivo, o fenômeno da criação está em constante transformação, em um processo contínuo, em constante evolução. Quando docentes e discentes passam a desenvolver suas atividades no campo da prática, se aproximam de situações incomuns vivenciadas no cotidiano da prática, e neste momento a relação pedagógica instituinte se torna mais presente. Estas situações que são incertas e incomuns estimulam o desenvolvimento do pensar crítico, da tomada de decisão e do talento artístico como manifestações de autogovernabilidade desses atores. Esse exercício precisa estar conectado também com as disciplinas teóricas, possibilitando atividades que conectem o contexto real da prática, bem como o conhecimento e o processo de reflexão na ação e sobre a ação, com as teorias e técnicas ensinadas durante o processo de formação (REIBNITZ, 2004).

Durante o processo de formação do enfermeiro as relações estabelecidas entre docentes e discentes precisam instigar nesses sujeitos o desenvolvimento de uma postura ativa, de uma atitude artística, aberta ao novo, que não se deixa envolver somente pela racionalidade técnica (REIBNITZ, 2004).

#### 4.2 ENSINO PRÁTICO NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO

Aprender uma prática é se iniciar nas tradições de uma comunidade de profissionais que exercem aquela prática e no mundo prático em que eles vivem. Aprende-se suas convenções, seus limites, suas linguagens e seus sistemas apreciativos, seu conhecimento sistemático e seus padrões para o processo de “conhecer-na-ação” (SCHON, 2000).

Esse aprendizado pode ocorrer de diversas maneiras, por conta própria, com ajuda de profissionais mais experientes e com a entrada em uma atividade de ensino prático. Aprender por conta própria apresenta como vantagem a liberdade, mas, por outro lado, tem a desvantagem de exigir que o estudante reinvente a roda, ganhando praticamente nada da experiência acumulada de outros. Aprender com a ajuda de profissionais mais experientes oferece a exposição direta às reais condições da prática e aos padrões de trabalho. Porém a maioria das empresas não está organizada para as tarefas exigentes desta iniciação e da educação. Muitos iniciantes se formam através da condição de aprendiz, e muitos

profissionais e críticos da educação profissional ainda a percebem como uma opção de método (SCHON, 2000).

Outro ambiente de aprendizado, muito comum na academia, são as aulas práticas, que proporcionam um ambiente projetado para a tarefa de aprender uma prática. Nesse contexto o estudante aprende fazendo, embora sua atividade fique distante do mundo real do trabalho. Uma aula prática é um mundo virtual, coletivo, com materiais, ferramentas, linguagens e apreciações, na qual se incorporam maneiras peculiares de ver, pensar e agir que tendem, com o tempo, a ter sua autoridade cada vez mais reforçada na visão do estudante (SCHON, 2000).

Durante o ensino prático os estudantes aprendem a construir e reconhecer uma prática competente, utilizando todos os recursos disponíveis para aprender melhor o que se deseja. Para isso, utiliza-se de uma certa combinação do aprendizado do estudante pelo fazer de suas interações com os docentes e seus colegas em um processo mais difuso de “aprendizagem de fundo”. Sob a orientação de um preceptor desenvolvem habilidades práticas, algumas vezes o ensino ocorre por um método convencional, transmitindo informações, defendendo teorias e descrevendo exemplos de prática. No entanto, os preceptores/professores ensinam principalmente pela demonstração, aconselhamento, questionamento e crítica. Esta aprendizagem de fundo acontece muitas vezes de maneira inconsciente, e o estudante pode torna-se consciente deste processo bem mais tarde, quando entrar em contato com um ambiente diferente (SCHON, 2000).

Nossa percepção do ensino prático e das condições e do processo apropriados a ele está relacionada à visão dos tipos de saberes essenciais à competência profissional. Assim, os tipos de saberes e suas diferentes perspectivas sugerem diferentes concepções de ensino prático (SCHON, 2000).

Desse modo, se percebemos o conhecimento profissional como fatos, regras e procedimentos aplicados de forma não problemática a problemas instrumentais, perceberemos um ensino prático, em sua totalidade, como uma forma de treinamento técnico. O trabalho do professor-preceptor será demonstrar e comunicar a aplicação de regras e operações as situações da prática (SCHON, 2000).

Por outra ótica, se entendermos o saber profissional em termos de pensar como um determinado profissional, os estudantes aprenderão fatos relevantes, e também as formas de investigação pelas quais os profissionais competentes raciocinam para encontrar as conexões entre o conhecimento geral e casos particulares. Neste caso, presume-se haver resposta adequada para qualquer situação. Os preceptores podem

ênfatizar tanto as regras da investigação quanto a “reflexão-na-ação”, através da qual, ocasionalmente, os estudantes precisam elaborar novas regras e métodos próprios (SCHON, 2000).

O ensino na área da saúde é estruturado por diversos saberes, produzidos no cotidiano das práticas profissionais, nas relações político-sociais e nas experiências dos sujeitos envolvidos neste cenário. Ao valorizar as experiências práticas significativas que ocorrem no contexto da formação, contribui-se para a criação de diferentes espaços de ensino-aprendizagem, orientados pela construção dialógica entre o mundo do ensino e do trabalho. No entanto, esta construção e valorização dos saberes da prática não ocorrem de forma simples e automática, requerem inúmeras estratégias e planejamentos que propiciem a mobilização destes saberes (OLIVEIRA; FERNANDEZ; KOIFMAN, 2010).

Uma terceira perspectiva é concentrar-se nos tipos de “reflexão-na-ação”, que permitem aos profissionais adquirirem novas compreensões de situações incertas, únicas e conflituosas da prática, entendendo que o conhecimento profissional não resolve todas as situações e que não existe uma resposta correta para determinado problema. Os estudantes devem aprender um tipo de “reflexão-na-ação” que vai além das regras explicitáveis, percebendo além dos novos métodos de raciocínio, e construindo e testando novas categorias de compreensão, estratégias de ação e formas de conceber os problemas. Aqui os preceptores/professores devem ênfatizar zonas indeterminadas da prática e conversações reflexivas com os materiais da situação (SCHON, 2000).

Schon (2000) destaca que este terceiro tipo de ensino prático não inviabiliza a aplicação do primeiro e do segundo. Sugere a possibilidade de aprender com a “reflexão-na-ação”, aprendendo primeiro a reconhecer e aplicar as regras, fatos e operações-padrão; em seguida, raciocinar a partir destas regras gerais até as situações problemáticas, de acordo com as características de determinada profissão, e, somente após esse exercício, desenvolver e testar novas formas de compreensão e ação. Este tipo reflexivo de ensino prático ajuda os estudantes a aprenderem a tornar-se proficientes em um tipo de “reflexão-na-ação”. São reflexivas, no sentido de que sua eficácia está atrelada ao exercício dialógico reflexivo entre estudante e preceptor/professor e campo de prática.



#### 4.3 DIÁLOGO NO ENSINO PRÁTICO REFLEXIVO

Os seres humanos, em interação uns com os outros, constroem um *design* de seu comportamento e dispõem de teorias de ação para essa interação. Estas incluem os valores, as estratégias e os pressupostos que indicam os padrões de comportamento interpessoal dos sujeitos. Essas teorias podem ser usadas para explicar ou justificar determinado comportamento, como também são encontradas em padrões de comportamento espontâneo entre as pessoas, sendo denominadas de “teorias-em-uso” (SCHON, 2000).

Este processo interativo ocorre também nas escolas profissionais, onde o diálogo estabelecido entre docente e discente é realizado mediante palavras e ações, com transmissão de mensagens um ao outro por palavras e através da *performance*. Assim, o estudante tenta fazer o que busca aprender, revelando o que não entende. O docente responde com conselho, crítica, explicação, descrições e também com sua *performance* (SCHON, 2000).

Este processo dialógico, quando bem-sucedido, se transforma em “reflexão-na-ação” recíproca. O estudante reflete sobre o que o docente diz ou o observa fazer e também reflete sobre o ato de “conhecer-na-ação” envolvido em sua *performance*. O docente também reflete sobre o que o estudante revela em termos de conhecimentos, fragilidade ou dificuldade e que tipos de respostas poderiam ajudá-lo (SCHON, 2000).

O exercício de “reflexão-na-ação” do docente gira em torno de questões que estão sempre vivas na relação dialógica. Em primeiro lugar, precisa lidar com os problemas substantivos de determinada prática. Demonstrando essa prática em vários aspectos e em vários níveis de agregação. Em segundo lugar, deve particularizar suas demonstrações e descrições. As descrições devem estar ligadas às tarefas que o estudante está desenvolvendo naquele momento, sendo adequadas às confusões, às perguntas, às dificuldades e aos potenciais do estudante. Assim, o docente/preceptor improvisa aproveitando variantes de descrições e demonstrações de seu repertório ou até mesmo inventando-as de imediato. O preceptor também deve refletir de tempos em tempos sobre sua *performance*, questionando o que fazer em determinada situação, de modo que consiga descrever mais precisamente as ações sugeridas ao estudante. Este processo interventivo são experimentos imediatos, pois testam, ao mesmo tempo, sua compreensão a respeito de seu próprio processo de “conhecer-na-ação”, sua consciência das dificuldades do estudante e a eficácia de suas intervenções (SCHON, 2000).

Neste exercício reflexivo o estudante tenta construir e testar os significados que vê e ouve. Vivencia as descrições do preceptor /docente e reflete sobre a experiência de vivenciá-las. Também existe a possibilidade de reflexão sobre suas performances espontâneas, que contribuem para descobrir aquilo que já sabe que ajuda ou dificulta sua aprendizagem. O estudante tenta, através da imitação reflexiva, construir com suas próprias ações as características essenciais das demonstrações do preceptor. Desempenha, de forma improvisada, experimentos imediatos para descobrir e testar o que o preceptor está tentando transmitir. Para tal, adota um tipo particular de postura, na qual assume a responsabilidade por sua própria educação, focando naquilo que precisa aprender e, ao mesmo tempo, permanecendo aberto à ajuda do preceptor (SCHON, 2000).

Nesse contexto, o estudante deve ser capaz de colocar-se no processo dialógico, para que possa aprender a prática substantiva, e deve realizar determinada atividade em algum nível para que possa participar do diálogo. Suas tentativas de aprender determinada prática podem ser prejudicadas devido ao pouco domínio de habilidades participativas no diálogo. Entretanto, à medida que aprende a refletir na ação do diálogo, aumenta sua capacidade de aprender com esse diálogo, tirando lições úteis para o desenvolvimento de uma tarefa. E quanto maior a competência para seu desempenho, maior a capacidade de “reflexão-nação” do diálogo (SCHON, 2000).

Nesta relação dialógica docente/preceptor e estudante devem iniciar a transição de um estágio anterior de confusão, mistério e incongruência para um estágio mais avançado de convergência de significado, através da forma com que entram na primeira rodada do círculo de aprendizagem. O início desse círculo começa como conhecimento que o estudante possuiu sobre determinado assunto, sua principal função é iniciar o diálogo. Este contexto é estabelecido para um diálogo contínuo de palavras e ações, reflexão recíproca na ação e sobre a ação (SCHON, 2000).

Porém, este processo comunicativo do diálogo, com seu círculo virtuoso de aprendizagem, depende principalmente da vontade do estudante e do docente/preceptor de colocá-lo em prática, e não simplesmente do desenvolvimento de habilidade e execução de papéis (SCHON, 2000).

Construir um relacionamento que conduza à aprendizagem começa com o estabelecimento explícito ou implícito de um contrato que cria expectativas para o diálogo. O que cada sujeito dará e receberá do outro? Do que cada um responsabilizará o outro? Esses

questionamentos não são respondidos de uma só vez, mas são continuamente levantados e resolvidos de novas maneiras através da vivência do ensino prático (SCHON, 2000).

No entanto, Schon (2000) alude que não existe regra para o estabelecimento de um contrato ou relacionamento. Contratos diferentes podem ser igualmente eficazes, dependendo das características particulares de cada contexto, do estudante e do preceptor/docente. Em determinadas situações, independentemente das intenções do preceptor, podem ocorrer impasses na aprendizagem, e, para resolvê-los, o docente/preceptor deve se utilizar de suas habilidades para refletir e encorajar a reflexão sobre o próprio diálogo na instrução/aprendizagem.

#### 4.4 CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO PRÁTICO REFLEXIVO

Após uma aula prática reflexiva é difícil dizer o que o estudante aprendeu. Mais delicado ainda é saber o que ele não conseguiu aprender, porque a experiência do ensino prático pode criar raízes no subsolo da mente, nas palavras de Dewey, supondo significados sempre novos no decorrer do desenvolvimento de um sujeito. Esta aprendizagem de fundo absorvida durante a experiência da prática reflexiva torna-se evidente quando o estudante entra em um novo contexto, no qual se dá conta do que aprendeu à medida que observa o quanto está diferente daqueles em torno dele (SCHON, 2000).

Este tipo de aprendizagem ocorre no exercício da enfermagem, quando o egresso entra no campo profissional e aciona conhecimentos que achava não ter aprendido durante sua formação. Neste momento, podemos dizer que se abrem as gavetas na mente e acionam-se os conhecimentos adquiridos durante a formação para consumi-los na prática profissional.

À medida que o diálogo aproxima-se do ideal da “reflexão-na-ação” recíproca, a aprendizagem do estudante se torna mais ampla e profunda, além de mais substantiva, holística e múltipla. E até onde isso acontecerá irá variar com as habilidades que os sujeitos envolvidos trazem para seu diálogo, tais como: habilidade do preceptor de adaptar a demonstração e descrição às necessidades variáveis do estudante, e a capacidade inicial do estudante para a “reflexão-na-ação” sobre o diálogo (SCHON, 2000).

Entretanto, o relacionamento entre estudante e docente/preceptor deve estar baseado no pressuposto de que a aprendizagem depende da ideia que o estudante constrói sobre as demonstrações e descrições de um preceptor/docente. Depende também de outros fatores, como aulas

práticas, mundos da prática e outros cenários. Mas, no entanto, o mais importante nesse processo é sua autoeducação para transcender o ensino prático: “o que ele recebe poderá servir basicamente para estabelecer as condições para uma aprendizagem posterior mais próxima da independência”. (SCHON, 2000, p.132).

O ensino prático reflexivo é considerado uma experiência de alta densidade interpessoal. Os dilemas da aprendizagem, a vulnerabilidade dos estudantes e os universos comportamentais gerados por preceptores e estudantes influenciam criticamente os resultados do processo pedagógico. Assim, em uma escola que adote esta experiência é pressuposta a criação de ambiente intelectual receptivo para o exercício da reflexão, bem como o estímulo aos docentes a examinarem as teorias em uso para este ensino reflexivo (SCHON, 2000).

Schon (2000) apresenta dois modelos de teorias utilizadas no comportamento interpessoal, as quais denomina de teorias de ação, que operam em dois níveis distintos. Existem teorias que aplicamos para exemplificar ou justificar nosso comportamento e as teorias em uso em nosso padrão de comportamento espontâneo com outra pessoa. O autor construiu um modelo geral que descreve o comportamento interpessoal, em situações difíceis ou que geram estresse. Nesta representação denominada de modelo I (Quadro 2) os valores do processo interativo são: adquirir o objeto como o vejo, lutar para vencer e evitar a derrota, evitar sentimentos negativos e ser racional. As estratégias neste caso incluem o controle unilateral do ambiente de trabalho e proteção unilateral de si mesmo e dos demais.

**Quadro 3:** Características do Modelo I proposto por Schon

Variáveis dominantes para a ação	Estratégias de ação para o docente	Consequências para o docente e discentes	Consequências para a aprendizagem	Eficácia
Atingir os propósitos na forma como o docente percebe	Construir o <i>design</i> e administrar o ambiente de modo que o docente esteja no controle de fatores relevantes para si	Docente visto como defensivo	Autoisolador	
Maximizar a vitória e minimizar a derrota	Conquistar e controlar a tarefa	Relacionamentos interpessoais e de grupos defensivos	Aprendizagem de circuito único	Diminuída
Minimizar a evocação de sentimentos negativos	Autoproteger-se unilateralmente	Normas defensivas	Pouco teste público de teorias	
Ser racional e minimizar a emocionalidade	Proteger unilateralmente os outros de ferirem-se	Baixo nível de liberdade de escolha, de compromisso interno e disposição de correr riscos		

Fonte: Schon, 2000

De acordo com o modelo 1 de ensino aprendizagem apresentado por Schon, traçamos um paralelo para o ensino do princípio da integralidade (Quadro 4). Esta perspectiva de ensino centra-se no docente e no controle do processo de ensino-aprendizagem. O discente possui poucas oportunidades de questionamentos, de se autoavaliar reconhecendo suas fragilidades e potencialidade, não propiciando a aplicação do princípio da integralidade. A postura defensiva do professor torna a aprendizagem como um processo unilateral; onde os riscos deste ensino são minimizados, estimula-se muito pouco a reflexão de todos os integrantes.

**Quadro 4:** Ensino da integralidade de acordo com modelo I proposto por Schon (2000)

Variáveis dominantes para a ação	Estratégias de ação para o docente	Consequências para o docente e discentes	Consequências para a aprendizagem	Eficácia
Ensinar o cuidado a partir do princípio da integralidade de acordo como o docente a percebe	Ensinar a integralidade administrando o cenário de ensino (sala de aula, aula prática/estágio, teórico-prática) com controle sobre fatores que interessam o docente sem considerar a perspectiva do estudante	Docente com postura autodefensiva, não permitindo abertura para outros questionamentos que estejam fora do conteúdo estudado. A integralidade percebida como princípio normativo do SUS.	Autoisolador	
Maximizar as potencialidades e minimizar as fragilidades no ensino da integralidade	Ensino controlado apenas pelo docente	Postura pedagógica defensiva, dificultando a alteridade, vínculo e acolhimento	Aprendizagem da integralidade direcionada especificamente ao cuidado	Fragmentação do ensino da integralidade
Minimizar a evocação de sentimentos negativos relativos ao processo de ensino aprendizagem	Autoproteção unilateral do discente e do docente	Normas defensivas	Poucas demonstrações e discussão durante as atividades sobre a polissemia do conceito de integralidade	
Utilizar a razão moderada para persuadir os discentes	Proteger unilateralmente os outros de modo que aprendam a integralidade sem vivenciarem situações conflituosas	Baixo nível de liberdade de escolha, compromisso interno e disposição de correr riscos durante o processo de ensino-aprendizagem		

Fonte: elaborado pela autora, adaptado de Schon (2000)

O outro modelo defendido por Schon denomina-se modelo II (Quadro 5), possui como valores dominantes a informação válida, o compromisso interno e a escolha livre e informada. Esta proposta cria um universo comportamental que propicia o intercâmbio de informações válidas, mesmo quando as situações são difíceis e delicadas, possibilita a exposição de dilemas privados à investigação comum e permite a realização de testes públicos de atribuições negativas que o modelo I mantém privados e inacessíveis à discussão. Nesse modelo propusemos o ensino do princípio da integralidade (Quadro 6).

**Quadro 5:** Características do Modelo II proposto por Schon

Variáveis dominantes para a ação do docente	Estratégias de ação do docente	Consequências para o docente e discente	Consequências para a aprendizagem	Eficácia
Informação válida	Situações ou encontros nos quais os participantes podem ser originais e experimentar alta relevância pessoal	Docente visto como minimamente defensivo, parceiro para a aprendizagem	Processos testáveis	
Escolha livre e informada	A tarefa é controlada conjuntamente	Relações interpessoais e dinâmicas de grupo minimamente defensivas	Aprendizagem de circuito duplo	Aumentada
Compromisso interno com a escolha e monitoramento constante da implementação	A autoproteção é um empreendimento conjunto, orientado no sentido de crescimento	Normas orientadas à aprendizagem	Frequente teste público das teorias	
Proteção bilateral dos outros		Alto nível de liberdade de expressão, compromisso interno e disposição para correr riscos relacionados ao ensino.		

Fonte: Schon (2000)

**Quadro 6: Ensino da integralidade de acordo com modelo II**

Variáveis dominantes para a ação do docente	Estratégias de ação do docente	Consequências para o docente e discente	Consequências para a aprendizagem	Eficácia
Propicia a troca de informações entre docente e discente	Docente e discentes têm a liberdade de expressar suas opiniões	Docente mostra-se aberto a questionamentos, com postura minimamente defensiva.	Exercitar publicamente reflexões que permitam a discussão da integralidade considerando sua polissemia e aplicação na relação pedagógica.	
Maneiras/formas para estudar o princípio da integralidade	Estudo realizado e controlado mutuamente, todos participam e contribuem no processo	Relações interpessoais e dinâmicas de grupo minimamente defensivas, abertas a novas possibilidades que facilitam a aprendizagem	O processo de ensino-aprendizagem propicia a reflexão do aprendizado da integralidade por parte do estudante e do docente	Aumentada
Comprometimento do docente e discente com o ensino e aprendizagem do princípio da integralidade e acompanhamento constante de sua implementação durante a atividade.	Estratégias que contribuam para uma aprendizagem significativa do ensino do princípio da integralidade.  Abordagens que estimulem a aprendizagem significativa.	Normas orientadas à aprendizagem	Utilização da aplicação das correntes filosóficas que sustentam o princípio da integralidade.	
Proteção bilateral dos outros		Alto nível de liberdade de expressão para docentes e discentes, assumindo compromisso mútuo no ensino da integralidade, bem como assumir os riscos caso ocorra o insucesso durante as tentativas de aplicação deste princípio.		

Fonte: elaborado pela autora, adaptado de Schon (2000)

A proposta de ensino da integralidade pautada no modelo II abre a possibilidade da reflexão mútua da integralidade como princípio do cuidado em saúde, considerando as diversas óticas nas quais este pode ser aplicado, os contextos da formação do enfermeiro e a intersubjetividade das práticas em saúde. Koifman; Oliveira; Fernandez (2009) enriquecem essa discussão ao acreditarem na prática do cuidado como um valor que propicia a reflexão da prática docente nos cursos de formação em saúde, compreendendo essa prática como orientadora e comprometida com a materialização dos modos de expressão do cuidado



no cotidiano das práticas de saúde e com os princípios do SUS. Durante o processo educativo, em qualquer cenário de aprendizagem, a relação docente-discente tem papel fundamental na consolidação do modo de agir em saúde do futuro profissional, que atuará nos diferentes contextos de saúde.

#### **4.5 MANUSCRITO 2- INTEGRALIDADE NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA: UM NOVO OLHAR PARA A FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO**

### **INTEGRALIDADE NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA: UM NOVO OLHAR PARA A FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO**

#### **RESUMO**

Este trabalho objetivou refletir acerca da relação pedagógica estabelecida na formação do enfermeiro tendo como pano de fundo o ensino prático reflexivo proposto por Donald Alan Schön e o princípio da integralidade no cuidado. Repensar a relação pedagógica permite que possamos contemplar a integralidade em sua polissemia, dialogando com as relações estabelecidas durante a formação do enfermeiro. Todavia, pautar a relação pedagogia no princípio da integralidade e no ensino prático-reflexivo requer a disponibilidade de abertura a novas experiências e aprendizado, que não ocorrem sem que haja o reconhecimento mútuo dos sujeitos, a alteridade, a ousadia e vontade de inovar as práticas pedagógicas, o estímulo constante a reflexão.

**DESCRIPTORES:** Ensino. Docentes. Discentes. Enfermagem.

### **INTEGRALITY IN PEDAGOGICAL RELATION: A NEW LOOK FOR NURSING EDUCATION**

#### **ABSTRACT**

The aim of this study was to reflect regarding the pedagogical relationships established in the education of nurses, in the perspective of the reflective practical teaching proposed by Donald Alan Schön and the principle of comprehensiveness in care. Rethinking pedagogical relationships allows to contemplate comprehensiveness in its polysemy, dialoguing with the relationships established during the nursing education. However, outlining the pedagogical relationships as per the

principle of comprehensiveness and the reflective-practical teaching requires the availability of being open to new experiences and learning, which does not occur without mutual acknowledgement of the persons and the otherness, boldness and willingness to innovate the current pedagogical practices, and constant encouragement to reflection.

**DESCRIPTORS:** Teaching. Faculty. Students, Nursing. Nursing.

## **INTEGRIDAD EN LA RELACIONE PEDAGÓGICA: UNA NUEVA IMAGEN PARA LA FORMACIÓN DE ENFERMEIRA**

### **RESUMEM**

Este trabajo objetivó reflexionar acerca de las relaciones pedagógicas establecidas en la formación del enfermero, tomando como telón de fondo la enseñanza práctica reflexiva propuesta por Donald Alan Schön y el principio de la integralidad del cuidado. Reconsiderar la relación pedagógica permite que podamos contemplar la integralidad en su polisemia, dialogando con las relaciones establecidas durante la formación de enfermero. Sin embargo, pautar la relación pedagógica al principio de la integralidad y en la enseñanza práctica-reflexiva supone la presencia de apertura a nuevas experiencias y aprendizaje, que no suceden sin que exista el mutuo reconocimiento de los sujetos, la alteridad, la osadía y voluntad de renovar las prácticas pedagógicas, el estímulo constante a la reflexión.

**DESCRIPTORES:** Enseñanza; Docentes; Estudiantes de Enfermería; Enfermería

### **Introdução**

O processo de formação do enfermeiro, atualmente, prioriza a construção de espaços dialógicos pautados em reflexões sobre a realidade vivenciada nos serviços de saúde e durante a formação em si. Opta-se assim, por uma formação que articula conhecimentos e habilidades capazes de gerar transformação, e ao mesmo tempo, habilitar profissionais para lidarem com as incertezas do processo de viver humano (BARBOSA; VIANA, 2008).

Neste contexto de complexidade e mudanças constantes, a relação pedagógica tem papel fundamental para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes que irão embasar a prática do

futuro enfermeiro frente às demandas encontradas durante seu processo formativo, e posteriormente em seu cotidiano pessoal e profissional. A formação do enfermeiro precisa estar alicerçada aos princípios do Sistema Único de Saúde Brasileiro (SUS) para que durante este processo o acadêmico consiga identificar e refletir sobre as situações reais e complexas encontradas no cotidiano do trabalho em saúde. A partir do olhar ancorado nos princípios do SUS e de uma relação pedagógica que estimule a reflexão nos diferentes contextos do ensino torna-se possível que tenhamos enfermeiros que transformem a prática nos serviços e respondam as demandas de saúde de uma população.

Entende-se por relação pedagógica toda relação estabelecida nos espaços de ensino-aprendizagem entre professor e estudante com a intencionalidade de ensinar e aprender. Esta relação é fundamentada pelas diretrizes da instituição de ensino, pelo respeito mútuo, cumplicidade, reciprocidade e liberdade de expressão de sentimentos e conhecimentos tanto por parte do estudante como do professor. No espaço da relação pedagógica cria-se a possibilidade do trabalho coletivo na busca de conhecimentos para pesquisar, compreender, duvidar e reconstruir conhecimentos tanto relacionados à formação profissional como pessoal dos sujeitos envolvidos (POSTIC, 2007; RANGHETTI, 2013).

A relação pedagógica precisa ser entendida como um espaço de autonomia e liberdade, que propicia a transformação do docente e discente, transformando suas relações com o conhecimento, com o ensino-aprendizagem e com a realidade na qual estão inseridos (REIBNITZ KS; PRADO, 2003). Quando associada ao ensino prático reflexivo, isto é um ensino que explore questões de “competência, aprendizagem, confiança e identidade que estão na base das movimentações autônomas anteriores dos estudantes, entre carreira acadêmica e de campo” (SCHON, 2000), torna-se um instrumento que possibilita o educar, o refletir criticamente sobre a realidade e perante as decisões a serem tomadas e o resgate da educação à cidadania.

Este processo de transformação que envolve sujeitos, conhecimentos e relações, quando ancorado em uma prática reflexiva, propiciam o desenvolvimento de novos olhares sobre os diferentes contextos vivenciados ao longo da formação. Ao mesmo tempo, o ensino do princípio da integralidade precisa acompanhar este movimento, modificando-se e adequando-se as singularidades e complexidades dos sujeitos e dos contextos que estão envolvidos na formação.

Para que ocorra a consolidação do princípio da integralidade torna-se necessário que os sujeitos envolvidos reconheçam-na como um princípio norteador das práticas de saúde e também das relações estabelecidas no processo pedagógico. E, partindo desta concepção criem possibilidades e sensibilizem-se para que esta prática seja algo cotidiano, estabelecida no processo formativo dinâmico, criativo e reflexivo (LIMA et al., 2012).

Assim, para aprofundar esta reflexão lançamos alguns questionamentos que nos mobilizaram para este estudo: quais as possibilidades de aplicação do princípio da integralidade na relação pedagógica? Como estabelecemos uma relação pedagógica pautada na integralidade? Como o ensino prático reflexivo fomenta a relação pedagógica ancorada na integralidade?

Neste sentido, no intuito de contribuir com reflexões que nos apontem indicativos de possibilidades para o estabelecimento de uma relação pedagógica ancorada na integralidade, objetiva-se realizar uma reflexão teórica acerca da relação pedagógica estabelecidas na formação do enfermeiro tendo como pano de fundo o ensino prático reflexivo e o princípio da integralidade.

Esta reflexão acerca da relação pedagógica é de grande importância para que possamos olhar a integralidade em sua polissemia, dialogando com ela também nas relações estabelecidas durante a formação do enfermeiro. Esta perspectiva cria possibilidades de repensarmos as práticas pedagógicas, e nos propicia colocar óculos diferentes, para olharmos a integralidade numa outra perspectiva, ancorada em um ensino prático reflexivo. Ao acreditarmos nesta possibilidade de aplicação do princípio da integralidade na relação pedagógica ancorando-a em um ensino prático reflexivo iniciamos um processo de reflexão sobre as práticas desenvolvidas durante a formação, identificando lacunas e potencialidades de um ensino que reflete sobre a prática e no qual a prática é um instrumento que instiga a reflexão sobre o ensino. Esse exercício reflexivo torna-se um elemento diferenciado a partir do momento em que a relação pedagógica está imbricada em constructos que não desconecte ação e prática, reflexão e ação.

### **Ensino prático reflexivo e o princípio da integralidade**

Ensino prático reflexivo é aquele que instiga o aprender fazendo, conecta o mundo do ensino ao do trabalho e vice-versa, permeado pelo diálogo, pela reflexão na ação entre preceptor/docente e estudante

(SCHON, 2000). Ao mesmo tempo, busca durante o processo formativo atender as demandas existentes no processo de ensino-aprendizagem, nos diferentes contextos onde ocorre a prática educativa, seja em sala de aula, em laboratório de práticas ou no cotidiano dos serviços de saúde.

Nesta ótica, em um ensino prático reflexivo pautado na integralidade tem como ponto de partida um dos princípios filosóficos do SUS, abrindo horizontes para que esta seja percebida em sua polissemia, e nos diferentes contextos da formação do enfermeiro. Deste modo, vamos de encontro, a definição da integralidade (AYRES, 2010) como um preceito abstrato iluminador das práticas que pode ser transmitido como uma ferramenta técnica.

Ensinar a integralidade é um desafio para os envolvidos na formação, uma vez que este princípio tem sido apontado como o mais difícil de ser aplicado e consolidado no Sistema Único de Saúde (SUS). Esta dificuldade está relacionada a diversos fatores que envolvem tanto questões referentes ao comprometimento e envolvimento dos profissionais dos serviços, quanto a processos de gestão e políticas de saúde e ao próprio processo de formação profissional.

A integralidade como dimensão das práticas em saúde exige uma reflexão sobre o modo como as relações são estabelecidas, entre profissionais e usuários, entre os próprios profissionais (GELBCKE et al., 2011), entre docentes e discentes, docentes e profissionais, discentes e profissionais.

Garantir a integralidade do cuidado requer abertura de espaços para reorganização dos serviços de saúde oferecidos, incluindo no cotidiano a reflexão sobre o processo de aprender da prática. Implica também, no desenvolvimento de ações que vão desde o início da formação profissional até mudanças nas práticas de saúde e de enfermagem, promovendo mudanças no processo formativo. Para tanto se faz necessário a adoção de metodologias de ensino, formação pedagógica docente, efetiva integração entre ensino-serviço; rompimento com a fragmentação do sujeito (GELBCKE et al., 2011).

Concretizar a integralidade está vinculado à construção de novas práticas de saúde alicerçadas em um cuidar ampliado, que considere a perspectiva da complexidade dos usuários do SUS. Para tal, precisa existir um movimento articulado entre profissionais e gestores para que viabilizem novos modos de organizar os serviços, ancorados em um processo de educação permanente. Neste processo é imperativo repensar as práticas e concepções de saúde buscando orienta-las para a integralidade e para mudanças que tornem possível sua concretização (MATTIONI; BUDO; SCHIMITH, 2011).

As políticas de educação e de saúde tem impulsionado a academia a envolver-se nestes movimentos ocorridos nos serviços. O Programa Nacional de Reorientação da Formação em Saúde (PRÓ-Saúde) foi o mais recente impulsionador de mudanças institucionais e deslocou a universidade de dentro dos seus muros, para a integração com as demandas comunitárias, sendo este movimento reforçado pelo Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde), o que conferiu maior concretude ao processo mediante projetos de intervenção baseados em diagnósticos situacionais dos territórios (HADDAD et al., 2012).

Esta aproximação do mundo do trabalho com a academia é potencialmente positivo para o ensino prático reflexivo, porque nos aproxima das demandas reais dos serviços. Assim, partimos de uma realidade concreta, riquíssima de situações de aprendizagem, na qual docente e discente enfrentam o desafio de buscar alternativas diante de situações que exigem a aplicação de conhecimentos que estão além, daqueles aprendidos na racionalidade técnica. Esta capacidade de refletir sobre os problemas reais e buscar alternativas diante de situações singulares e únicas é denominado por Schön de *talento artístico profissional*. Este tipo de talento é expresso a partir de certas competências que os profissionais demonstram em situações únicas, incertas e conflituosas que surgem na prática (SCHON, 2000).

A formação acadêmica ao ir além da racionalidade técnica instrumentaliza os estudantes a exercitarem a reflexão na ação e sobre a ação, para que construam conhecimentos profissionais que respondam as demandas da prática (SCHON, 2000). Nesta ótica, o diálogo é o elemento que fundamenta as relações estabelecidas no contexto do ensino, estimulando o exercício da pergunta, da abertura ao outro e ao novo, a cidadania e a aplicação do princípio da integralidade.

Nesta dialética, de que modo podemos identificar estas situações? Como conduzir o processo de ensino-aprendizagem diante de situações incertas? Como desenvolver o processo de reflexão na ação neste contexto? Certamente não teremos respostas prontas para estas questões, mas sim possibilidades que possam nos conduzir para que possamos refletir sobre os diferentes modos de ensinar.

Algumas estratégias mais utilizadas para fomentar a prática reflexiva no contexto da formação são: o diálogo reflexivo, a interrogação didática e a tradução dialógica. No diálogo reflexivo o professor ao explicar determinado conteúdo ou procedimento comunica ao discente o que está fazendo, como está fazendo e porque está fazendo

(justifica as decisões que orientam sua intervenção), dando voz como faz o que faz e porque faz (MOYA; PARRA, 2006).

A interrogação didática é constituída por perguntas que respondem a diferentes propósitos, que vão desde a valorização de conhecimentos elaborados pelos discentes até a construção de significados compartilhados em sala de aula. A tradução dialógica ocorre mediante a condução da conversação por parte do docente de modo que vai se progredindo desde as primeiras concepções elaboradas pelos discentes até as elaboradas pelo docente construídas a partir das primeiras. Pode-se dizer que mediante uma relação dialógica o docente traduz o que o discente elaborou numa relação interativa e participativa entre estes sujeitos (MOYA; PARRA, 2006).

Estas estratégias podem contribuir significativamente para conduzir o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de enfermagem, pois esta profissão por ter seu saber caracterizado epistemologicamente como um conhecimento prático, pode apresentar certa dificuldade em explicá-lo verbalmente, necessitando ser demonstrado (MOYA; PARRA, 2006).

Partindo desta concepção, identificamos o quanto é importante a reflexão por parte do docente sobre a sua prática pedagógica, pois é a partir desse exercício reflexivo que se torna possível analisar como as práticas pedagógicas adotadas têm respondido as demandas encontradas na formação e de que modo se tem conduzido o processo formativo.

É necessário também que se busque uma prática docente que propicie aos discentes o desenvolvimento do pensamento crítico, valorizando a criatividade, a reflexão e a participação, condições estas indispensáveis para a inserção social e a construção da cidadania (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2008). Esta prática precisa ser contextualizada, comprometida com o contexto sócio-político-cultural, que gere transformações sociais necessárias e que vá ao encontro ao preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Enfermagem e as demandas do SUS (MADEIRA; LIMA, 2007).

A relação pedagógica que estimule o exercício da pergunta, da cidadania, do diálogo, da criatividade, da criticidade, da reflexão e está atenta aos elementos surpresas encontrados durante a formação possibilita o aprendizado ancorado em um ensino prático reflexivo. Nesta proposta, de acordo com Schön (2000), os estudantes concentram-se na reflexão durante o processo de ação, buscando respostas para situações, incertas, conflituosas e únicas que surgem no cotidiano da prática, tendo clareza de que a resolução destas situações vai requerer habilidades que vão além dos conhecimentos da racionalidade técnica.

Pensar no processo de ensino aprendizagem convida a este exercício, uma vez que não sabemos de antemão quais demandas cada sujeito que procura os serviços de saúde nos apresenta. Assim como também, não conseguimos identificar previamente quais serão as demandas da formação. Desse modo, precisamos estabelecer conjuntamente com os atores envolvidos na formação estratégias que estimulem o ensino prático reflexivo na formação do enfermeiro, para que esses futuros profissionais estejam mais preparados para as demandas da prática profissional e para cuidar na perspectiva da integralidade.

Na formação em saúde a centralidade da presença de questionamento que surgem a partir do cotidiano das práticas profissionais torna-se imperativo para as atividades curriculares. A utilização dos diversos cenários do cotidiano dos serviços de saúde como cenários de ensino-aprendizagem possibilita a vivência da problematização surgida no cotidiano da prática profissional. As possíveis resoluções para essas questões se aproximam de modo concreto e funcional às situações reais, deste modo o conhecimento passa a ser construído de forma significativa partindo destas situações. Neste cenário nos distanciamos da aprendizagem baseada na memorização de conceitos e valores (KOIFMAN; FERNANDEZ; RIBEIRO, 2010).

A riqueza das experiências práticas vivenciadas no cotidiano dos serviços, dificilmente consegue ser obtida em aulas expositivas, por mais que se utilizem tecnologias e propostas pedagógicas inovadoras. Na sala de aula o sujeito é visto em sua maioria das vezes de forma abstrata, não ocorrendo o reconhecimento mútuo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem (KLOH et al., 2014).

A prática dialógica reflexiva entre os sujeitos nos diversos cenários onde ocorre a formação, abre caminhos para a busca de possibilidades que atendam as demandas pedagógicas, para além dos conteúdos, na perspectiva do fortalecimento do SUS, especificamente da integralidade em saúde (LIMA et al., 2012).

Estas demandas de uma formação ancorada no princípio da integralidade quando respaldadas em um ensino prático reflexivo, contribuirão para que discentes, docentes e profissionais desenvolvam o processo de reflexão na ação e a reflexão sobre a ação como preconiza (SCHON, 2000). Assim, esses atores ao refletirem enquanto fazem a ação e após a sua finalização, podem encontrar alternativas que respondam aos problemas das práticas de forma integral, indo ao encontro das necessidades de cada sujeito que necessita de cuidado, e,



principalmente aprendendo a encontrar soluções que fogem daquelas indicadas pela racionalidade técnica, pontuais.

Este processo de conscientização da construção do futuro enfermeiro durante a formação não pode ocorrer sem que se perceba que este é um movimento coletivo e dinâmico, que requer diálogo, aproximação com a realidade do outro, envolvimento de valores pessoais e profissionais e reconstrução de concepções anteriormente estabelecidas. Isso perpassa pela ideia de que a integralidade enquanto princípio do SUS seja considerada como um princípio que pode ser adotado nas posturas pedagógicas (LIMA et al., 2013).

### **Relação pedagógica pautada na integralidade**

No processo de transformação dos conceitos e das práticas de saúde cabe a todos o papel de protagonista, para que se formem profissionais capazes de compreender e produzir ações relativas à integralidade nas práticas de saúde. Esta transformação pode iniciar na própria universidade, no colegiado ou no departamento, mas precisa também alcançar a sala de aula e a relação professor-estudante, para que as mudanças almejadas realmente se consolidem nas práticas (GONZÁLEZ; ALMEIDA, 2010).

Somando-se a isso, precisamos traduzir o cuidado também nas relações estabelecidas no contexto da formação, nas salas de aulas, nos serviços, no espaço interseção da relação professor estudante (PRADO; REIBNITZ; GELBCKE, 2006). Como traduzir este cuidado pautado na integralidade e na perspectiva de um ensino prático reflexivo?

A relação pedagógica precisa ser entendida como um espaço de autonomia e liberdade, que propicia a transformação do docente e discente, transformando suas relações com o conhecimento, com o ensino-aprendizagem e com a realidade na qual estão inseridos (PRADO; REIBNITZ, 2003).

O fenômeno da aprendizagem em uma relação pedagógica contempla além da informação, o aprender a “re (estabelecer) uma relação entre quem ensina e aquilo que é ensinado”. Neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem é permeado pela reflexão sobre a realidade, colocando-se de frente a um conhecimento contextualizado, promovendo mudanças na forma de agir, pensar e sentir. Para formar um profissional que seja agente de mudanças na realidade ele precisa vivenciar na relação pedagógica a prática esperada, tanto por parte do discente quanto do docente, pois deste modo, tem a oportunidade de

desenvolver em si mesmo aquilo que lhe foi oportunizado (PRADO; REIBNITZ, 2003).

Nesta concepção, a relação pedagógica pautada na integralidade precisa ser vivenciada durante a formação do enfermeiro, concretizando-se nos modos de agir do docente e discente, permeada pelo diálogo e aproximação com a realidade destes sujeitos. Como estabelecer esta relação? Quais ações necessitam ser realizadas para sua aplicação?

A condição inicial reside na assertiva que os sujeitos protagonistas desta relação precisam acreditar que a integralidade é um pressuposto da prática pedagógica, compreendendo-a em sua polissemia e inter-relacionando-a com suas posturas adotadas. Assim, se percebemos que a integralidade é um princípio que requer reconhecer o sujeito em sua totalidade, considerando seu contexto de vida, suas necessidades de saúde, o que impede que esta concepção seja aplicada ao discente e docente? Este é apenas um exemplo de como podemos transportar este princípio filosófico do SUS para a relação pedagógica.

A integralidade em saúde em um ensino prático reflexivo também pode ser ensinada pelo exemplo, pela conduta do docente diante de situações incertas e ou complexas da prática profissional. Para tanto, o docente deve ter a sensibilidade de convidar o discente para este exercício, refletindo na a ação, sobre a ação e sobre como esta reflexão pode contribuir para aprimorar sua prática pedagógica. A dificuldade em aplicar a integralidade na relação pedagógica de acordo com Lima et al (2013) pode estar relacionada ao fato de que os atores envolvidos na formação não se dão conta que este princípio pode ser aplicado como um princípio pedagógico.

A atitude docente frente às situações encontradas no processo formativo do enfermeiro define o tipo de relação estabelecida ou que se pretende estabelecer com o discente. Deste modo, se o docente tem a postura de abertura ao diálogo, a aproximação com a realidade de cada discente, escuta suas angústias, seus sentimentos e sua história de vida, consegue estabelecer uma relação de confiança que fortalece a prática pedagógica (LIMA et al; 2013).

Neste contexto de formação do enfermeiro na perspectiva da integralidade alicerçado em um ensino prático reflexivo, necessitamos que docentes e discentes se engajem em propostas metodológicas que propiciem a aquisição de conhecimentos significativos para a prática profissional. Esta significância está vinculada ao que cada um deseja em seu processo formativo, entendendo que a formação inicial do enfermeiro tem papel importante na construção de novos profissionais

que atuarão nos serviços, na consolidação do SUS e na atenção do cuidado em saúde ancorada na integralidade.

Estabelecer uma relação pedagógica pautada na integralidade requer a disponibilidade de abertura a novas experiências e aprendizado, que não ocorrem sem que haja o reconhecimento mútuo dos sujeitos, a alteridade, a ousadia e vontade de inovar as práticas pedagógicas, o estímulo constante a reflexão.

### **Considerações finais**

A relação pedagógica adotada durante a formação do enfermeiro é um elemento fundamental para criar possibilidades dos acadêmicos vivenciarem em sua prática situações de incertezas e complexidades. Esta relação ao ser ancorada em uma proposta de ensino prático reflexivo aproxima o acadêmico ao cotidiano dos serviços, estimulando que estes desenvolvam habilidades e competências para que se tornem enfermeiros que se diferenciem em sua atuação profissional.

Necessitamos de profissionais que tenham como pressupostos que a demanda por cuidados é daquele que necessita ser cuidado, caso contrário teremos profissionais que cuidam tendo como perspectiva suas próprias necessidades, não propiciando o diálogo, nem a participação dos usuários. Esta perspectiva torna inviável o cuidar na ótica da integralidade e consequentemente, este continuara sendo o princípio abstrato, difícil de ser atingido ou alcançado.

Assim como no cuidado pautado na integralidade, a relação pedagógica também necessita estar alicerçada em concepções que considerem as demandas de todos os sujeitos envolvidos na formação. Para tal, necessitamos refletir sobre as possibilidades de aplicação da integralidade nas relações, necessitamos nos aproximar de alguns conceitos que ancoram a relação pedagógica a fim de identificar possibilidades de aplicação da integralidade nas relações estabelecidas no processo de formação do enfermeiro.

A proposta de um ensino prático reflexivo instiga docentes e discentes a aprenderem fazendo, refletirem durante e após suas ações, criando habilidades que conferem a estes a capacidade de resolução diante de situações de incertezas e complexas da prática profissional. Fomenta também a construção de sujeitos que se respeitam mutuamente, comprometidos éticos e politicamente,

Acreditamos que a formação do enfermeiro ao ser ancorada nesta concepção e pautada em uma relação pedagógica que estimula a criatividade, o exercício da pergunta e o diálogo contribui

significativamente, para que tenhamos profissionais mais qualificados para consolidarem as praticas de saúde almejadas em nosso sistema público de saúde.

## Referências

AYRES, J.R. Integralidade do cuidado, situações de aprendizagem e o desafio do reconhecimento mútuo. In: PINHEIRO, R.; LOPES, T.C.

**Ética, técnica e formação:** as razões do cuidado como direito à saúde. Rio de Janeiro: CEPESC:IMS/UERJ/ABRASCO, 2010; p. 123-136.

BARBOSA, E.C.V.; VIANA, L.O. Um olhar sobre a formação do enfermeiro/docente no Brasil. **Rev enferm UERJ.**, v.16, n.3, p.339-334, 2008. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v16n3/v16n3a07.pdf>> Acesso em: 8 fev. 2014.

GELBCKE, F.L.; REIBNITZ, K.S; PRADO, M.L.; LIMA, M.M.; KLOH D. A práxis da enfermeira e a integralidade no cuidado. **Enferm. foco.**, Brasília, v.2, n.2, p.116-119, 2011. Disponível em: <<http://revista.portalcofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/108/90>> Acesso em: 8 fev. 2014.

GONZÁLEZ, A.D.; ALMEIDA, M.J. Integralidade da saúde – norteando mudanças na graduação dos novos profissionais. **Cienc. Saúde Coletiva.**, v.15, n.3, p.:757-762, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v15n3/v15n3a18.pdf>> Acesso em: 13 fev. 2014.

HADDAD, A.E. et al. Pró-Saúde e PET-Saúde: a construção da política brasileira de reorientação da formação profissional em saúde. **Rev. bras. educ. med.**, v.36, n.1, p.03-04, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v36n1s1/v36n1s1a01.pdf>> Acesso em: 9 fev. 2014.

KLOH, D.; REIBNITZ, K.S.; BOEHS, A.E.; WOSNY, A.M.; LIMA M.M. Princípio da integralidade do cuidado nos projetos político-pedagógicos dos cursos de Enfermagem. **Rev. Latinoam. Enferm.**; v.22, 2014 (no prelo). Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/rlae/2014nahead/pt\\_0104-1169-rlae-0104-1169-3381-2469.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/2014nahead/pt_0104-1169-rlae-0104-1169-3381-2469.pdf)> Acesso em: 8 fev. 2014.

KOIFMAN, L.; FERNANDEZ, V.S.; RIBEIRO, C.D.M. A construção do ato de cuidar no espaço da formação em saúde: a ética, a prática, sujeitos e valores. In: Pinheiro, R.; Lopes, T.C. **Ética, técnica e formação**: as razões do cuidado como direito à saúde. Rio de Janeiro: CEPESC/IMS/UERJ/ABRASCO. 2010, p.155-168.

LIMA, M.M.; REIBNITZ, K.S.; KLOH, D.; WOSNY, A.M. Concepções dos estudantes de enfermagem sobre a aplicação do princípio da integralidade no cuidado à saúde. **Cienc Cuid Saude.**, v.11, n.2, p.259-266, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/12822/pdf>> Acesso em: 9 fev. 2014.

LIMA, M.M.; REIBNITZ, K.S.; PRADO, M.L.; KLOH, D. Integralidade como princípio pedagógico na formação do enfermeiro. **Texto & contexto - enferm.**, v.22, n.1, p.106-113, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/tce/v22n1/pt\\_13.pdf](http://www.scielo.br/pdf/tce/v22n1/pt_13.pdf)> Acesso em: 14 set. 2014.

MADEIRA, M.Z.A.; LIMA, M.G.S.B. A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes. **Rev. Bras. Enferm.**; v.60, n.4, p.400-420, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v60n4/a08.pdf>> Acesso em: 8 fev. 2014.

MATTIONI, F.C.; BUDO, M.L.D.; SCHIMITH, M.D. O exercício da integralidade em uma equipe da estratégia saúde da família: saberes e práticas. **Texto & contexto - enferm.**, v.20, n.2, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v20n2/a07v20n2.pdf>> Acesso em: 9 fev. 2014.

MOYA, J.L.M.; PARRA, S.C. La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva. **Texto contexto - enferm.** v.15, n.2, p.303-311, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n2/a14v15n2.pdf>> Acesso em: 8 fev. 2014.

POSTIC, M. **A relação pedagógica**. Coimbra: Padrões culturais; 2007.

PRADO, M.L.; REIBNITZ, K.S.; GELBCKE, F.L. Aprendendo a cuidar: a sensibilidade como elemento plasmático para formação da profissional crítico-criativa em enfermagem. **Texto & contexto - enferm.**, v.15, n.2, p. 296-302, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n2/a13v15n2.pdf>> Acesso em: 8 fev. 2014.

RANGHETTI, D.S. Relação pedagógica: espaços/tempos/movimentos de aprendizagens, construções e afetos. **Revista interdisciplinaridade**, v.1, n.3, p.27-37, 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/16785/12546>> Acesso em: 8 fev. 2014.

REIBNITZ, K.S.; PRADO, M.L. Criatividade e relação pedagógica: em busca de caminhos para a formação do profissional crítico criativo. **Rev Bras Enferm.** v.56, n.4, p.439-442, Jul/Ago, 2003. Acesso em: 9 fev. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v56n4/a28v56n4.pdf>>

RODRIGUES, M.T.; MENDES SOBRINHO, J.A. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. **Rev Bras Enferm.**, v.61, n.4, p. 435-440, 2008. Acesso em: 9 fev. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v61n4/06.pdf>>

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed; 2000.

## 5. PERCURSO METODOLÓGICO

A seguir apresenta-se o caminho metodológico do estudo, buscando-se caracterizar o tipo de pesquisa, contexto e sujeitos do estudo, bem como os aspectos éticos que estão envolvidos nesta construção de conhecimentos.

### 5.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO

Buscando atender os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando-se como método de investigação o estudo de caso.

A pesquisa qualitativa busca entender o significado individual e coletivo dos fenômenos, das manifestações, fatos e ideias para a vida das pessoas (TURATO, 2005). A abordagem qualitativa incorpora o significado e a intencionalidade aos atos, às relações e às estruturas sociais, considerando as relações entre indivíduo e sociedade, estrutura e significados, sujeito e objeto (MINAYO, 2010).

O estudo de caso é uma investigação detalhada de um caso com características únicas, dentro de um contexto real, utilizando-se múltiplas fontes de informações (CARTANA; SOUZA; REIBNITZ; CASTILLO 2008). Pode ser aplicado a determinado indivíduo ou grupos de pessoas, instituições ou unidade social. Nesta modalidade os pesquisadores obtêm informações descritivas, possibilitando analisar as relações entre fenômenos diferentes ou tendências diferentes ao longo do tempo (POLLIT; BECKER, 2011).

Cartana, Souza, Reibnitz e Castillo (2008) apontam que o estudo de caso possibilita a construção de um conhecimento mais profundo sobre determinado caso no contexto onde este se manifesta, identifica as relações existentes entre os fatores que interferem na situação e busca significados subjacentes. Assim, torna-se possível a compreensão de suas características em profundidade.

A escolha pelo método do estudo de caso pode ser baseada em alguns critérios que viabilizam este tipo de pesquisa. De acordo com André (2010), utiliza-se o estudo de caso quando:

- Existe o interesse em uma instância em particular, como uma instituição, uma pessoa, um programa específico ou um currículo;

- Deseja-se conhecer profundamente determinado caso em sua complexidade e totalidade;
- Maior interesse no caso e como este está ocorrendo do que nos seus resultados;
- Busca-se descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre determinado fenômeno;
- Deseja-se demonstrar o dinamismo de determinado caso numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

O estudo de caso investiga algo singular, que tem um valor em si mesmo, e possibilita um olhar aprofundado e ao mesmo tempo amplo e integrado de uma unidade social complexa, composta por múltiplas variáveis. Somando-se a isso, propicia o retratamento de situações vivas do cotidiano escolar, sem prejuízo de sua complexidade e dinâmica natural (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), (ANDRE, 2010).

Além das vantagens supracitadas, o estudo de caso também possui capacidade heurística, por oferecer *insights* e conhecimentos que clarifiquem aos leitores os diversos sentidos do fenômeno pesquisado, propiciando novos significados, estabelecendo novas relações e ampliando experiências. Esses *insights* podem no futuro vir a se tornar hipóteses de pesquisas, o que contribui para tornar o estudo de caso especialmente relevante na construção de novas teorias e no avanço de conhecimentos de determinada área. (ANDRE, 2010).

O estudo de caso desenvolvido nesta pesquisa retrata um caso único com múltiplos sujeitos, no qual busca-se compreender a relação pedagógica como um elemento para o ensino prático reflexivo do enfermeiro pautado no princípio da integralidade.

Este método foi composto pelas seguintes fases: exploratória; delimitação do estudo e coleta dos dados; análise sistemática dos dados e elaboração do relatório. As principais características de cada fase estão apresentadas no quadro a seguir.

**Quadro 7:** Características das fases do estudo de caso

Fases do estudo de caso	Características de cada fase
Exploratória	Delimitou-se as questões abordadas no estudo, estabeleceu-se contato inicial com a documentação e pessoas ligadas ao fenômeno a ser investigado para inserção da pesquisadora no campo; Estabelecimento mais preciso dos procedimentos e instrumentos de coleta de dados.



Delimitação do estudo e coleta de dados	A pesquisadora identificou os elementos-chave e os contornos proximais do problema. Iniciou-se a coleta de informações sistemáticas, com diversas possibilidades de instrumentos de acordo com o objeto a ser estudado.
Análise sistemática dos dados e elaboração do relatório	O processo de análise esteve presente nas várias fases da pesquisa, no entanto, após o encerramento da coleta de dados, a análise se tornou mais formal e sistemática.

Fonte: Ludke, Andre, (1986); Andre, (2010)

A primeira fase do estudo, denominada de exploratória, iniciou-se com a construção do projeto de tese. Realizou-se uma primeira aproximação na literatura científica com o tema pesquisado, elaborando-se os protocolos de revisão integrativa. Nesta etapa ocorreu a seleção do campo de pesquisa, dos procedimentos e instrumentos de coleta de dados utilizados na tese.

A segunda fase iniciou-se após aprovação do projeto no Comitê de Ética em pesquisa. A pesquisadora inseriu-se nos contextos de ensino aprendizagem no período de março a dezembro de 2013, coletando informações através de documentos, observação não-participante e entrevistas.

A terceira fase do estudo de caso foi composta pela análise sistemática das informações e elaboração do relatório final da tese.

## 5.2 CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM – O CASO ESTUDADO

O caso estudado nesta pesquisa foi um curso de graduação em enfermagem do sul do País. A escolha por esta instituição foi baseada na trajetória histórica do curso ao longo dos anos, e por ter sido cenário de estudo de pesquisa desenvolvida na dissertação de mestrado da pesquisadora, a qual abordou o princípio da integralidade na ótica dos acadêmicos. O estudo apontou elementos que carecem ser estudados em profundidade para compreender como a relação pedagógica estabelecida em um ensino prático reflexivo torna-se um elemento para a formação do enfermeiro na perspectiva do princípio da integralidade.

A aplicação do princípio da integralidade na relação pedagógica no curso de graduação em enfermagem apresenta potencialidades e fragilidades. Há uma dificuldade em aplicar a integralidade na atenção hospitalar, pois a única ferramenta que os discentes dispõem para a

aproximação com a realidade dos usuários é o diálogo. Na atenção básica a aplicação do princípio da integralidade torna-se mais concreta, tendo em vista que os acadêmicos possuem outras ferramentas para a aproximação com a realidade dos usuários. Vale destacar que na ótica dos acadêmicos a relação pedagógica pautada na integralidade não está presente em todos os semestres ou disciplinas do curso. Outra fragilidade encontrada nos momentos de ensino-aprendizagem é a dificuldade em estimular a reflexão do aluno sobre as ações desenvolvidas ao longo do curso. Como potencialidades foram identificadas a aplicação coletiva do princípio da integralidade entre professor e aluno. O princípio da integralidade, no processo de formação do enfermeiro, deste curso, precisa ser considerado como um princípio pedagógico e ter sua aplicação também na relação professor-aluno, sendo uma condição fundamental para a construção da identidade profissional do enfermeiro em consonância com os princípios do SUS (LIMA, 2010). Estes resultados, juntamente com o compromisso do curso em formar enfermeiros comprometidos com os princípios do SUS, são elementos que fundamentam a escolha do caso.

O curso de graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina foi criado em 1969, reconhecido em 1975 pelo Parecer 3480 – Decreto 76.853. O compromisso com construção coletiva do projeto pedagógico esteve sempre presente durante os processos avaliativos ocorridos no curso (UFSC, 2008).

Em 1978 a UFSC propõe o desenvolvimento da Modalidade de Curso de Graduação Integrado, colaborando com sua experiência inovadora e com as transformações do ensino de Enfermagem. Desde então, o curso tem se constituído como uma referência e liderança para as demandas sociais e da própria profissão. Assim, o curso tem buscado bases consistentes para a formação do enfermeiro, as quais são foco de permanente de reflexão, atualização e inovação (UFSC, 2008).

O projeto político pedagógico do curso está alicerçado em “pressupostos e conceitos básicos, articuladores da concepção esclarecida e compartilhada pelos sujeitos do processo formador”. Os conceitos adotados incluem: sociedade, o processo de viver humano, ser humano, saúde, qualidade de vida, promoção da saúde, educação, interdisciplinaridade, cuidado de enfermagem e enfermagem (UFSC, 2008, p. 19).

O eixo curricular do curso está constituído

a partir da Promoção da Saúde no Processo de  
Viver Humano – na diversidade e

complementaridade dos cenários do trabalho em saúde. Neste eixo, assume-se como perspectivas transversais a educação e saúde, a ética e bioética, a articulação entre pesquisa, ensino e extensão e, o processo decisório (UFSC, 2008).

O eixo fundamental do curso é integrado e composto por ações educativas que visam o desenvolvimento de competências específicas do enfermeiro, levando em conta o processo de viver e o cuidado profissional, nas diferentes especificidades e nos diferentes cenários do trabalho em saúde e de enfermagem. As bases articuladas estão caracterizadas como disciplinas isoladas, ofertadas por diferentes departamentos de ensino, porém articuladas às demais. Essas disciplinas são relacionadas às áreas básicas e tradicionais da ciência da vida e são desenvolvidas até a terceira fase do curso. As bases complementares sustentam todo o processo educativo, bem como os enfrentamentos atuais e cotidianos do trabalho em saúde nos campos das práticas vivenciados pelos acadêmicos. Estas se caracterizam por “privilegiar a aprendizagem vivencial e abordagem interdisciplinar, as quais propiciam o desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais imprescindíveis ao profissional crítico, reflexivo e criativo” (UFSC, 2008).

### 5.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Na abordagem qualitativa a amostragem dos sujeitos é ideal quando esta representa a totalidade das múltiplas dimensões do objeto estudado, desse modo seu critério não é numérico, é por saturação (MINAYO, 2010).

Para considerar as diversas dimensões da relação pedagógica no curso pesquisado, realizou-se a seleção dos participantes mediante a seleção de aulas teóricas e teórico-práticas das disciplinas da grade curricular do curso. Em relação às aulas teórico-práticas e estágios supervisionados, desenvolvidos em unidades das instituições de saúde (campo da prática), o sorteio do campo foi realizado após o sorteio da disciplina.

A pesquisa envolveu os quatro últimos semestres do curso, considerando que a relação pedagógica no ensino prático reflexivo deve ser um elemento presente desde o início do curso, e que este vai se modificando ao longo do processo formativo, à medida que docentes e

discentes vão exercendo o processo de reflexão, assim nos últimos semestres do curso espera-se que esta relação esteja mais consolidada.

Para cada semestre do curso foram sorteados dois contextos da formação, sendo um de atividade teórica e um de atividade teórico-prática. Nos dois últimos semestres foram sorteados um contexto de atividade teórica e um de estágio supervisionado.

Após seleção dos contextos, os docentes foram selecionados mediante os seguintes critérios de inclusão: vínculo docente na instituição de ensino escolhida; atuação de mais de dois anos de exercício na docência; vivência institucional com atividades teóricas e teórico-práticas no contexto selecionado.

Participaram deste estudo oito docentes do curso de graduação, sendo dois docentes de cada semestre. Vale informar que o número de participantes foi pré-estabelecido devido a densidade de informações obtidas durante a observação em campo.

#### 5.4 COLETA DE DADOS

A coleta de dados de um estudo de caso é algo complexo que demanda certa versatilidade metodológica do pesquisador, ao seguir determinados procedimentos investigatórios visando garantir e assegurar o controle da qualidade durante esta fase de coleta de informações. Esse processo deve ser o mais explícito possível, para que os dados coletados reflitam em um resultado final que demonstre a preocupação com validade do constructo e confiabilidade (YIN, 2010).

No estudo de caso a coleta de dados é originada de muitas fontes. Os documentos proporcionam detalhes sobre o contexto investigado e auxiliam na busca de resposta para a questão da pesquisa. As entrevistas são utilizadas para coletar dados iniciais e para validar os achados do estudo de caso. A observação é o registro e análise do que realmente ocorre no contexto estudado. É de fundamental importância para verificar se existe congruência entre o contexto da realidade e o que está registrado nos documentos e nas entrevistas. (CARTANA et al, 2008)

Nesta pesquisa a coleta de dados ocorreu por triangulação de técnicas, compreendida por análise documental, observação não participante e entrevistas individuais. A triangulação possibilitou compreender a relação pedagógica no curso pesquisado, articulando e complementando informações adquiridas nas três fontes de evidências, no intuito de aprofundar o tema em questão.

O período de coleta de dados foi de 21 de maio de 2013 a 18 de setembro de 2014. Primeiro realizou-se a coleta de informações nos

planos de ensinos das disciplinas. Após iniciou-se as observações nos contextos teóricos e campos da prática, e por último foram realizadas as entrevistas com os docentes participantes da pesquisa.

A **análise documental** é uma técnica de coleta de dados extremamente valiosa na abordagem qualitativa, pois desvela aspectos novos sobre o tema pesquisado, complementa as informações obtidas em outras técnicas, como também pode indicar situações que podem ser melhores exploradas com outros métodos de coleta (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Os documentos são uma fonte natural de informações, proporcionam detalhes sobre determinado contexto e auxiliam o pesquisador a encontrar respostas para sua questão de pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986; CARTANA et al, 2008).

A análise documental foi guiada por instrumento estruturado (APÊNDICE 2) pela pesquisadora, baseado nos indicadores (ANEXO A) desenvolvidos por Kloh (2012) e no referencial teórico da epistemologia da prática reflexiva de Donald A. Schon. Os documentos foram uma valiosa fonte de informações, pois permitiu uma primeira aproximação da pesquisadora o contexto do curso pesquisado.

Foram analisados os planos de ensino das cinco disciplinas os quais propiciaram a identificação de elementos que remetem ao ensino prático reflexivo durante a formação do enfermeiro.

A segunda técnica realizada no estudo de caso foi a **observação**, caracterizado como registro e análise dos fatos que realmente ocorrem no contexto pesquisado. Sua importância consiste na possibilidade de diminuir as distorções que podem ocorrer entre o que está registrado nos documentos, o que ser coletou nas entrevistas e o que na realidade ocorre no contexto (CARTANA et al, 2008). Em uma pesquisa é um instrumento que exige determinado controle e sistematização, requerendo para isso um planejamento cuidadoso e uma preparação rigorosa do pesquisador. Esta técnica possibilita uma aproximação pessoal do pesquisador ao fenômeno estudado, verificando a ocorrência dos fatos *in loco*, chegando bem perto das perspectivas dos sujeitos (LUDKE; ANDRE, 1986).

No estudo de caso, o tempo de permanência no campo durante a observação deverá ser suficiente para o pesquisador obter uma compreensão ampla e aprofundada do objeto do estudo, permitindo que esse tempo lhe propicie realizar comparações dos dados encontrados na análise documental e na entrevista (CARTANA et al, 2008). A observação não participante é indicada para estudos exploratórios, onde o pesquisador atua como espectador atento, registrando o máximo de ocorrências que interessem ao objeto de estudo (RICHARDSON, 2008).

Durante a fase de observação o pesquisador deve manter constantemente atualizado seu diário de campo, registrando detalhadamente as observações realizadas, incluindo os diálogos, as participações e reflexões suscitadas (CARTANA et al, 2008). No intuito de sistematizar o processo de observação, Ludke e Andre (1986), baseados em Bogdan e Biklen, apresentam características que uma observação deve conter, dividindo-as em descritivas e reflexivas. As características descritivas compreendem um registro detalhado do que ocorre no campo. As reflexivas incluem as observações pessoais do pesquisador durante a coleta, tais como: “suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, pré-conceitos, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções”

#### **Quadro 8: Anotações descritivas da observação**

<b>Anotações descritivas durante a observação</b>	
Descrição dos sujeitos	Aparência, modos de agir, falar, aspectos que os distinguem dos demais.
Reconstrução dos diálogos	Palavras, gestos, depoimentos, observações coletivas.
Descrição do local	Espaço físico, mobília, recursos didáticos.
Descrição de eventos especiais	A anotação deve incluir os fatos ocorridos bem como os envolvidos.
Descrição das atividades	Atividades gerais e comportamentos dos sujeitos observados, registrando a sequência dos fatos.
Comportamento do observador	Atitudes, ações, conversas com os participantes

Fonte: Ludke; André (1986)

#### **Quadro 9: Anotações reflexivas das observações**

<b>Anotações reflexivas das observações</b>	
Reflexões analíticas	Temas que estão emergindo do estudo, associações e relações entre as partes, novas ideias.
Reflexões metodológicas	Decisões sobre delineamento do estudo, problemas encontrados na coleta de dados e como resolvê-los.
Dilemas e conflitos éticos	Registro de questões relacionadas à pesquisa.
Mudanças na perspectiva do observador	Expectativas, opiniões, dúvidas, bem como sua evolução no decorrer do estudo.
Esclarecimentos necessários	Aspectos de que estão confusos, relações a serem esclarecidas, elementos que requeiram maior investigação.

Fonte: Ludke; André (1986)

Essas informações foram registradas de forma narrativa em um diário de campo contendo aspectos referentes a comportamentos, expressões, impressões pessoais, atitudes, olhares, atividades desenvolvidas e demais informações pertinentes ao objeto do estudo. As observações também foram guiadas por um roteiro de observação (APÊNDICE 3) contexto descrição da realidade e elementos da relação pedagógica no ensino prático reflexivo. As observações foram realizadas em atividades teóricas, atividades teórico-práticas, estágio supervisionado e orientação de trabalho de conclusão de curso.

A intenção inicial desta pesquisa era a observação de 16 momentos de ensino aprendizagem, duas observações por docente, uma no contexto teórico e outra no campo da prática. No entanto a pesquisadora sentiu necessidade de realizar um maior número de observações visando obter uma compreensão ampla e aprofundada da relação pedagógica estabelecida nestes contextos. O último semestre do Curso por não conter aula teórica foram observadas orientações de trabalho de Conclusão de Curso.

Assim foram realizadas 85 horas de observação distribuídas em 28 momentos de ensino-aprendizagem no curso pesquisado. As observações foram identificadas pela letra O de observação, seguida pela letra D de docente e pelo número ordinal destinado a cada participante, acrescidas pelas letras CT de contexto teórico e CP de contexto da prática (OD1CT, OD1CP, OD2CT, OD2CP... OD8CT, OD8CP).

Juntamente com a observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados de determinado caso. Durante a entrevista cria-se uma relação de interação entre pesquisador e informante, numa atmosfera de influência recíproca, especialmente em uma entrevista semiestruturada, na qual não há uma rigidez nas questões a serem elaboradas (LUDKE; ANDRE, 1986). A entrevista adotada foi a semiestruturada, realizada com docentes, visando complementar a análise documental e observação, no intuito de responder aos questionamentos e objetivos do estudo. Para Minayo (2010), o roteiro de uma entrevista deve ser construído de forma que apresente os indicadores essenciais e suficientes em tópicos para contemplar a abrangência das informações esperadas. O roteiro elaborado para coleta de dados está apresentado no Apêndice 4.

A **entrevista semiestruturada** permite ao entrevistado discorrer sobre o tema, sem a preocupação de se prender à pergunta formulada. Nesta modalidade nenhuma interação com o propósito da pesquisa se

apresenta de forma totalmente aberta ou fechada, facilitando a abordagem e assegurando ao pesquisador que seus pressupostos serão cobertos na conversa (MINAYO, 2010).

As entrevistas foram realizadas após finalizar os momentos de observação, no intuito de complementar as informações relacionadas à relação pedagógica no contexto pesquisado. Foram realizadas no ambiente de trabalho dos participantes, agendadas previamente por email, com data e horário pré-estabelecidos. Foram guiadas por roteiro elaborado pela pesquisadora, gravadas em mídia digital e transcritas na íntegra. Os depoimentos de cada participante foram identificados com a letra E de entrevista e com letra D de docente, seguida pelo número ordinal distribuídos aleatoriamente pela pesquisadora (ED1, ED2, ED3... ED8).

## 5.5 ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados neste estudo de caso objetivou apontar os elementos relevantes envolvidos no contexto do curso pesquisado. Primeiramente a pesquisadora realizou a comparação entre os dados originados das diferentes fontes de coleta (documentos, observação e entrevista), em busca de informações repetidas, confirmadas ou não confirmadas. Posteriormente foram identificados os temas ou categorias mais importantes, que permitiram compreender a relação pedagógica dentro do caso estudado, considerando os seus diversos aspectos na perspectiva do ensino prático-reflexivo (CARTANA et al, 2008).

Este caminho analítico foi guiado pela proposta operativa de Minayo (2010), operacionalizada em dois momentos: o primeiro relacionado as determinações fundamentais da pesquisa, mapeado na fase exploratória da investigação; o segundo denominado de interpretativo é o ponto de partida e o ponto de chegada da investigação, representado pelo encontro com os fatos empíricos. O momento interpretativo é constituído pela ordenação e classificação de dados, análise final e relatório.

**Ordenação dos dados:** Esta etapa envolveu informações provenientes dos documentos, observação e entrevistas. Os planos de ensinios e as observações foram organizados em determinada ordem e as entrevistas transcritas. Iniciou-se uma primeira releitura dos materiais propiciando a elaboração de um mapa horizontal das descobertas encontradas no contexto pesquisado (MINAYO, 2010).



**Figura 1** - Organização das informações coletadas nos planos de ensino

N2 Contexto de aprendizagem no cenário dos serviços;					
D	E	F	G	H	
Entrelaçamento do conteúdo teórico com a prática assistencial	Relação da aprendizagem como o fazer na prática	Evidências para o processo de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação	Possibilidades do acadêmico refletir sobre suas práticas em saúde	Estímulo aos alunos para identificarem as demandas das práticas no cotidiano dos serviços	
1	Ocorre no contexto da sala de aula, com participação de profissionais do serviço e com aproximação com os campos onde as atividades teórico-práticas serão desenvolvidas. Ocorre no cenário da prática assistencial mediante observação e atuação do aluno no campo das atividades teórico-práticas, identificando como foi lido na teoria e como ocorre na realidade da prática.	Em alguns momentos os alunos fazem observação sobre uma situação de cuidado e depois apresentam aos demais colegas e relembram sobre determinada situação de saúde. Maior parte da carga horária ocorre no contexto da prática.	Carga horária de 388 horas de atividades teórico-práticas propicia a reflexão. Momentos no sentido da prática voltados para a discussão do conteúdo visto. Contexto da prática é o conteúdo de aprendizagem.	Cada conteúdo possui estímulo para a aprendizagem realizada no plano de ensino, para algumas situações acadêmicas tem um roteiro pré-elaborado, e também é exigido acompanhar o profissional do serviço e realizar observação, questionamentos, entrevistas profissionais e população.	
2	xxxxxx	xxxxxx	Proposição pela troca de experiências e vivência no campo da relação final de atividades; Aluno desenvolve atividades práticas. Avaliação ao longo do semestre.	Professores está em campo com o aluno; Aluno está inserido no cotidiano dos serviços; Aluno realiza cuidados diretos.	
3					

**Figura 2** – Registro das informações coletadas durante as observações

1 OBSERVAÇÃO CONTEXTO – ORIENTAÇÃO DE TCC – OBSERVAÇÃO 1 –

2 21/11/2013 16:20 - 17h -

3 Prof. e alunas estão na sala do grupo de pesquisa, sentadas próximo a mesa de

4 trabalho, prof. e alunas estão com seus computadores

5 Profa. E alunas estão conversando sobre TCC,

6 Prof. sugere que um paragrafo fique no final da introdução. Aluna 1 concorda

7 Aluna 1 pergunta se prof. quer ler desde o começo,

8 Prof. fala que sim.

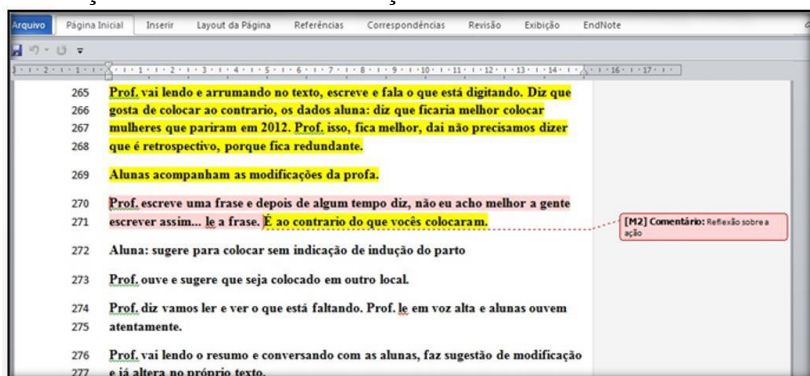
9 Prof. senta na cadeira que está em frente ao computador, arruma algumas coisas

10 no trabalho.

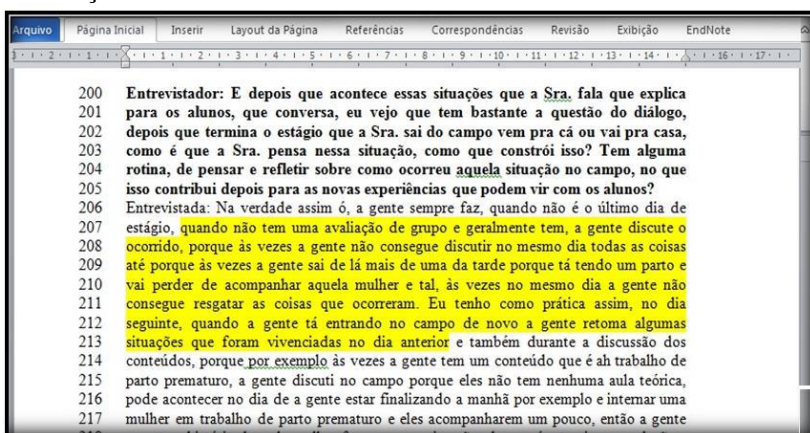
**Classificação de dados:** Realizada em três etapas:

**1) leitura horizontal e exaustiva dos textos:** momento inicial na qual a pesquisadora registrou as primeiras impressões, estabeleceu uma relação interrogativa com os dados e buscou coerência interna das informações. A leitura flutuante do material permitiu apreender as estruturas de relevância e ideias centrais que pouco a pouco foram construindo as categorias empíricas desta pesquisa. Nesta etapa a pesquisadora fez um recorte inicial das ideias centrais das informações encontradas nos documentos, nas observações e nas entrevistas.

**Figura 3** – Registro das primeiras impressões e questionamentos das informações coletadas das observações



**Figura 4** – Registro das primeiras impressões e questionamentos das informações coletadas das entrevistas



**Figura 5 – Ferramenta de organização das informações coletadas das observações**

**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

Os participantes da pesquisa serão observados em aulas teóricas, aulas práticas, atividades técnico-práticas e estágios. Os registros das impressões da pesquisadora serão redigidos em um diário de campo, guiados a partir dos objetivos da pesquisa, e orientados por aspectos relacionais do ensino prático reflexivo e a relação pedagógica, contemplados neste guia de observação.

Aula teórica ( )    Aula prática ( )    Atividade de técnico-Prática ( )    Estágios ( )    orientação de TCC (X)

Local: SALA GRUPO DE PESQUISA    Data: 22/11/2013 16:20 as 17:00h.

**MODELO DE FERRAMENTA DE ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES – OBSERVAÇÃO DE SITUAÇÕES DO CONTEXTO OBSERVAÇÃO N.º2**

DESCRIÇÃO DA REALIDADE		RELAÇÃO PEDAGÓGICA				ENSINO PRÁTICO REFLEXIVO
CENÁRIO (ambiente e atores)	PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM (metodologias, dinâmicas, temas)	INTERAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS (diálogo, relações estabelecidas)	PROCESSO REFLEXIVO (reflexão na ação e sobre a ação)	APROXIMAÇÃO COM O CONTEXTO PROFISSIONAL (técnica-prática, entrelaçamento, conexões, questões abordadas)	TALENTO ARTÍSTICO (situações incertas e conflituosas)	PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA INTEGRALIDADE DE (indicadores, condução)
<p>Sala do grupo de pesquisa. Prof. está com alunos da graduação + estagiária de disciplina do mestrado prof. e alunos cada uma com seu computador. Semanas em volta da mesa de trabalho.</p> <p>Prof. trabalha em seu computador. Cada aluna está com seu notebook.</p>	<p>Tema: cesárea, parto normal. Orientação de TCC.</p> <p>Prof. usa seu computador procurando referências que possam fundamentar a pesquisa.</p> <p>Uma aluna trabalha nas considerações finais.</p> <p>Orientações para entrega de TCC à banca e últimas revisões.</p> <p>Prof. orienta que alunas consultem outro tcc que foi orientado por ela, para que se baseiem em como fazer o resumo e as considerações finais.</p>	<p>Aluna: Aquina concluiu eu tava botando assim, falou um pouco da cetocina, que é método artificial, falei do papel da enfermagem, da bola, depois eu comeci a falar da cetocina... vai explicando como escreveu Prof.ouve atentamente o que a aluna colocou.</p> <p>Aluna: depois eu pensei em falar sobre a questão da dor, do papel ativo da enfermagem, métodos de alívio da dor.</p> <p>O l parágrafo da conclusão</p>	<p>Prof. uma coisa que eu pensei hoje de manhã, eu já acordei pensando, "Nos não trabalhamos esse dado. Depois que vocês finalizarem o TCC vamos abrir os dados para ver a relação da cetocina, qual foi o tempo da interação e a hora de parto, as que moram e que não moram.</p> <p>Aluna: diz que vão ter que analisar outras análises... e explica.</p> <p>Prof. diz que</p>	<p>Ocorre durante a discussão dos resultados do TCC.</p> <p>Quando falamos do uso da cetocina, e comparamos com o que encontramos literatura.</p>	<p>XXXXXXXXXX</p>	<p>Prof. e alunas trabalham juntas no TCC</p> <p>Diálogo horizontal;</p> <p>Envolvimento de aluna da pós na orientação de TCC</p> <p>Prof. é movimentada, resumiu, alunas ouvem. Prof. finaliza e diz: muito bem. Ficou bom? Muito bem meninas. Vão em só fui dizendo o que teria que colocar e vocês fizeram. Vocês não vão me abandonar, vão continuar no</p>

**2) leitura transversal:**– Foi realizada a leitura de cada subconjunto e do conjunto em sua totalidade. Realizou-se o processo de recorte das informações provenientes dos documentos, observação e de cada entrevista em unidades de sentido, por estrutura de relevância e por tópicos de informação. Neste momento a pesquisadora separou os temas e categorias, colocando as partes semelhantes juntas, tentando perceber as conexões entre elas, e armazenando em códigos.

As ideias centrais foram agrupadas em cinco grandes temas: interação entre os sujeitos; processo reflexivo; aproximação com o contexto da prática; habilidades para o talento artístico; Processo de ensino da integralidade. Este processo foi denominado de primeira codificação.

**Figura 6 - Processo de categorização das informações do estudo – Primeira codificação**

DADO OBSERVAÇÃO	1ª CODIFICAÇÃO	DADO ENTREVISTA	1ª CODIFICAÇÃO
<p>Diálogo ocorre de maneira horizontal, onde as alunas se colocam em relação ao trabalho realizado.</p> <p>Prof. faz suas contribuições ao trabalho, considerando os argumentos das alunas.</p> <p>Professora junto com as alunas nos artigos para fazer a discussão dos resultados.</p> <p>Estudantes junto com as alunas, quais artigos podem utilizar.</p> <p>Prof. vai digitando e fazendo junto com as alunas. Eu acho que tem que ser aqui... já uma frase e diz pontos, aqui vai aquilo que tu disseras.</p> <p>Ouve atentamente o que a aluna escreveu na conclusão do TCC, ao finalizar profa orienta aluna como pode organizar o que escreveu, diz que o primeiro parágrafo tem que estar relacionado ao objetivo do estudo. Aluna vai questionando e profa cuidadosamente vai explicando.</p> <p>Diálogo entre profa e aluna acontece no contexto da discussão do TCC, sendo vários momentos, alunos, professoras.</p>	<p>Diálogo horizontal</p> <p>Profa faz contribuições ao trabalho e considera os argumentos das alunas</p> <p>Ouve atentamente o que a aluna escreveu na conclusão do TCC, ao finalizar profa orienta aluna como pode organizar o que escreveu, diz que o primeiro parágrafo tem que estar relacionado ao objetivo do estudo. Aluna vai questionando e profa cuidadosamente vai explicando.</p>	<p>Não existe relação pedagógica sem diálogo. Porque a gente nunca sabe quais são as situações e as características dos alunos que a gente vai acompanhar no final, quando a gente tem uma aproximação pedagógica com o aluno, porque lá vem sem toda aproximação pedagógica, porque as vezes os alunos procuram a gente em outros contextos, mantendo relações. Dessa maneira da relação pedagógica, o diálogo de um que se usa comente porque a gente desse diálogo, deve compreender individualidades, necessidades que a gente acaba fazendo ali um planejamento. Eu não consigo fazer um planejamento nessa relação de ensino-aprendizagem, sem o diálogo e sem identificar as necessidades do aluno.</p>	<p>Não existe relação pedagógica sem diálogo. Porque a gente nunca sabe quais são as situações e as características dos alunos que a gente vai acompanhar no final, quando a gente tem uma aproximação pedagógica com o aluno, porque lá vem sem toda aproximação pedagógica, porque as vezes os alunos procuram a gente em outros contextos, mantendo relações. Dessa maneira da relação pedagógica, o diálogo de um que se usa comente porque a gente desse diálogo, deve compreender individualidades, necessidades que a gente acaba fazendo ali um planejamento. Eu não consigo fazer um planejamento nessa relação de ensino-aprendizagem, sem o diálogo e sem identificar as necessidades do aluno.</p>

Posteriormente, a segunda codificação originou-se da imersão e aprofundamento das informações obtidas na primeira codificação, realizando-se a leitura linha por linha, buscando coerências e incoerências na triangulação das informações e recortando novamente as informações para estruturar as categorias de análise.

**Quadro 10: Processo de categorização das informações do estudo – segunda codificação**

INTERAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS			
1ª CODIFICAÇÃO OBSERVAÇÃO	2ª CODIFICAÇÃO OBSERVAÇÃO	1ª CODIFICAÇÃO ENTREVISTA	2ª CODIFICAÇÃO ENTREVISTA
Professora faz contribuições ao trabalho e considera os argumentos das alunas. Ouve atentamente o que a aluna escreveu na conclusão do TCC. Ao finalizar professora orienta aluna como pode organizar o que escreveu, diz que o primeiro parágrafo tem que estar relacionado ao objetivo do estudo.	Professora elogia desempenho das alunas. A relação estabelecida entre professora e alunas estimula a reflexão na ação recíproca. Professora utiliza palavras e ações (quando escreve junto), dá orientações pontuais sobre a finalização do trabalho.	Não existe relação pedagógica sem diálogo. Porque a gente nunca sabe quais são as situações e as características dos estudantes que a gente vai acompanhar né. Então, quando a gente tem uma aproximação pedagógica com o estudante, porque às vezes nem toda aproximação é pedagógica. [...] Eu	Eu não consigo fazer um planejamento nessa relação de ensino-aprendizagem sem o diálogo e sem identificar as necessidades do estudante.  Muitas vezes o professor acha que o estudante tá entendendo e ele não está, é preciso usar estratégias para

<p>Aluna vai questionando e professora calmamente vai explicando. Diálogo entre profa e aluna acontece no contexto da finalização do TCC, profa utiliza palavras, ações (quando escreve junto) e existe reflexão na ação recíproca.</p>	<p>não consigo fazer um planejamento nessa relação de ensino-aprendizagem sem o diálogo e sem identificar as necessidades do estudante. Muitas vezes a gente acha que o estudante tá entendendo e na verdade ele não tá, e eu acho que também tem que usar estratégias para que a gente consiga entender que momento ele tá naquele processo, porque às vezes ele não tá no mesmo que a gente, apesar de parecer. [...]a gente sempre tem que trabalhar em cima das facilidades e dificuldades dos estudantes porque, cada estudante é diferente do outro.</p>	<p>identificar o momento que o estudante está no processo de ensino aprendizagem. O docente deve trabalhar com as facilidades e dificuldades dos estudantes porque cada estudante é diferente do outro.</p>
---	--	---

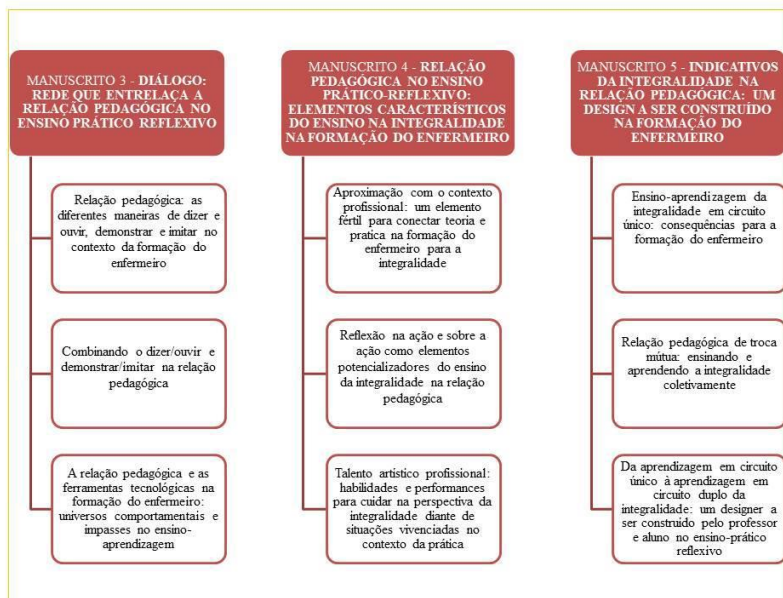
Os dados encontrados foram construindo as categorias iniciais desta pesquisa, as quais mediante um processo de reflexão e de análise da pesquisadora foram aprimoradas e agrupadas em nove categorias finais.

**3) Análise final** – O resultado das etapas de ordenação e classificação foram confrontados com o referencial teórico de Donald A. Schon, tornando-se possível compreender a relação pedagógica no ensino prático reflexivo no curso pesquisado na perspectiva da integralidade.

**Relatório:** Atendendo as normas do Programa de Pós-graduação em Enfermagem os resultados desta pesquisa estão apresentados na forma de manuscritos.

Na sequência apresenta-se um panorama das categorias do estudo distribuídas nos três manuscritos dos resultados.

**Figura 7** – Categorias do estudo distribuídas nos manuscritos de resultados



## 5.6 ASPECTOS ÉTICOS

O presente estudo está respaldado na Resolução 466/12, que dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos (BRASIL, 2012). O estudo foi aprovado no Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina sob número de parecer 252.520/2013 (ANEXO B)

Inicialmente foi solicitada a autorização da instituição para o desenvolvimento da pesquisa no Curso de Graduação em Enfermagem através do termo de consentimento informado da instituição. A pesquisadora entregou uma cópia impressa do projeto a instituição e informou sobre os objetivos da pesquisa e metodologia adotada.

O contato com os participantes foi realizado primeiramente por e-mail; após agendou-se um horário com cada docente para explicar os objetivos e procedimentos metodológicos adotados.

A participação dos sujeitos foi voluntária, sem remuneração, observadas as condições de pleno exercício da autonomia e liberdade individual. Os participantes assinaram o consentimento livre e

esclarecido (APÊNDICE 5), após esclarecimento dos objetivos e justificativa do estudo. Os estudantes que estavam no contexto observado também assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE 6).

Preservou-se a participação voluntária, a manutenção dos participantes, sendo os mesmos reconhecidos por códigos.

Foi esclarecido aos participantes sobre a possibilidade de acesso às informações coletadas, às dúvidas e ao direito de recusa ou de desistência, em qualquer momento do estudo.

Durante as observações alguns momentos foram gravados em áudio com o intuito de complementar os registros da pesquisadora. Os participantes autorizaram a utilização do gravador.

Os dados foram armazenados em pastas exclusivas para esta pesquisa, guardada sob a responsabilidade da pesquisadora por um período de cinco anos.

Após aprovação da tese pela Banca e apresentação pública será entregue a instituição e aos participantes uma cópia impressa ou digital no intuito de socializar os resultados do estudo, os quais podem subsidiar e instigar a reflexão sobre a relação pedagógica estabelecida no Curso de Graduação em Enfermagem.



## 6. RESULTADOS

Os resultados deste estudo estão apresentados no formato de três manuscritos no intuito de atender a instrução normativa 10/PEN que dispõe sobre a apresentação final de trabalhos de conclusão de Mestrado e Doutorado em Enfermagem.

A análise dos dados obtidos através da coleta de informações em documentos, observação e entrevistas deram origem às categorias temáticas, as quais compuseram os três manuscritos de resultados oriundos deste estudo de caso.

O manuscrito 3 intitulado **“Diálogo: rede que entrelaça a relação pedagógica no ensino prático reflexivo”** responde ao primeiro objetivo específico deste estudo, o qual objetiva compreender como ocorre o diálogo na relação pedagógica no ensino prático reflexivo em um curso de graduação em Enfermagem.

O manuscrito 4 **“Relação pedagógica no ensino prático-reflexivo: elementos característicos do ensino na integralidade na formação do enfermeiro”** objetiva identificar elementos da relação pedagógica no ensino prático-reflexivo que caracterizem o ensino da integralidade.

O manuscrito 5 **“Indicativos da integralidade na relação pedagógica: um design a ser construído na formação do enfermeiro”** responde ao terceiro objetivo desta tese, analisar como os indicativos da integralidade se relacionam com o ensino prático-reflexivo na relação pedagógica.

A conexão entre os três manuscritos de resultados propiciou analisar que a relação pedagógica no ensino prático-reflexivo, adotada no curso de graduação em enfermagem, torna-se um elemento para a formação do enfermeiro pautado no princípio da integralidade.

## 6.1 MANUSCRITO 3 - DIÁLOGO: REDE QUE ENTRELAÇA A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO PRÁTICO REFLEXIVO

### **DIÁLOGO: REDE QUE ENTRELAÇA A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO PRÁTICO REFLEXIVO**

#### **RESUMO**

Pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, que objetiva compreender como ocorre o diálogo na relação pedagógica no ensino prático reflexivo em um curso de graduação em Enfermagem. Coleta de dados realizada de maio de 2013 a setembro de 2014 com oito docentes de enfermagem, mediante observação e entrevistas. A análise de dados foi guiada pela proposta operativa de Minayo (2010). Os resultados apontam que o diálogo estabelecido na relação pedagógica é um desafio a ser enfrentado no ensino prático reflexivo, para que professor e estudante construam uma relação que estimule o pensar e o agir no contexto teórico e no campo da prática. O docente ao dar um tom dialógico reflexivo na relação pedagógica abre caminhos para novas descobertas, possibilitando a criação de espaços de ensino-aprendizagem estimuladores da autonomia, das habilidades e das atitudes críticas e reflexivas dos estudantes ao longo da sua formação.

**Palavras-chave:** Enfermagem. Ensino Superior. Educação.

### **DIALOGUE: THE NETWORK THAT LINKS PEDAGOGICAL RELATIONSHIP IN IN THE REFLECTIVE-PRACTICE TEACHING PROCESS**

#### **ABSTRACT**

A qualitative research with a case study approach, aimed at understanding how it happens the dialogue in the pedagogical relationship and in the reflective-practice teaching in an undergraduate course of nursing. The data collection was carried out from May 2013 to September 2014 with eight teachers of nursing, through observation and interviews. The data analysis was guided by the operational proposal of Minayo (2010). The results show that the dialogue in the pedagogical relationship is a challenge to be faced in the reflective-practice teaching, so that the teacher and the student build a relationship that stimulates thinking and acting in the theoretical and practical context. The teacher

when giving a dialogic reflective tone in the pedagogical relationship opens the way for new discoveries, enabling the creation of spaces for teaching and learning stimulators of autonomy, skills and critical and reflective attitudes students throughout their formation.

**Descriptors:** Nursing. Education, Higher. Education.

## **DIÁLOGO: RED QUE ENTRELAZA LA RELACIÓN PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA PRÁCTICA REFLEXIVA**

### **RESUMEN**

Investigación cualitativa de tipo estudio de caso, que objetivó comprender como acontece el diálogo en la relación pedagógica en la enseñanza práctica reflexiva en un curso de grado en Enfermería. La recolección de los datos fue realizada de mayo de 2013 a septiembre de 2014 con ocho docentes de Enfermería, mediante observación y entrevistas. El análisis de datos fue guiado por la propuesta operativa de Minayo (2010). Los resultados apuntan que el diálogo establecido en la relación pedagógica es un desafío a ser enfrentado en la enseñanza práctico-reflexiva, para que el profesor y el alumno construyan una relación que estimule el pensar y actuar en el contexto teórico y práctico. El docente al dar un tono dialógico reflexivo en la relación pedagógica abre caminos para nuevos descubrimientos, posibilitando la creación de espacios de enseñanza-aprendizaje estimuladores de la autonomía, de las habilidades y de las actitudes críticas y reflexivas de los estudiantes a lo largo de su formación.

**Descritores:** Enfermería. Educación. Educación Superior.

### **INTRODUÇÃO**

O processo de ensino aprendizagem é complexo, e ao longo dos anos vem sofrendo influências de diversos aspectos, os quais estão relacionados a fatores institucionais, ao docente e ao estudante. Esta complexidade tem instigado o desenvolvimento de estudos na intenção de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais efetivo (GUEDES, OHARA, SILVA, 2012).

Com o intuito de dar conta dessa complexidade, as escolas precisam repensar sua epistemologia da prática e seus pressupostos pedagógicos que ancoram os currículos, para que possam formar

profissionais na perspectiva de um ensino prático reflexivo e comprometidos com as demandas dos serviços (SCHON, 2000).

Ainda encontramos na maioria dos cursos da área da saúde uma concepção de ensino desvinculada da prática reflexiva do cotidiano dos serviços, resultando em uma formação profissional muitas vezes incompatível com as demandas encontradas nos serviços e na sociedade (OLIVEIRA, FERNANDEZ, KOIFFMAN, 2010).

Diante disso, necessitamos estabelecer uma relação pedagógica que seja pautada no diálogo reflexivo, para que o processo de ensino-aprendizagem gere resultados satisfatórios, para o estudante, para o professor e principalmente para as pessoas que são cuidadas por eles.

O diálogo no ensino prático reflexivo é realizado por meio de palavras e ações, propiciando que docente e estudante desenvolvam a reflexão na ação recíproca (SCHON, 2000). Este processo de reflexão na ação ao ser realizado na relação pedagógica avança para a reflexão sobre a ação e para a reflexão sobre a reflexão na ação, construindo desse modo os conhecimentos necessários para a formação do enfermeiro na perspectiva da integralidade.

No contexto de formação do enfermeiro a relação pedagógica está balizada por elementos que envolvem comportamentos, interação, valores, estratégias e pressupostos, modos de dizer e ouvir, pensar e agir. Nessa perspectiva, tanto professor quanto estudante desenvolvem teorias de ação, oriundas de um determinado tipo de comportamento adquirido diante de suas vivências e interação com outros seres humanos. Somando-se a isso, encontramos atualmente uma forte influência das tecnologias de informação nesta relação, a qual tem gerado desafios tanto para o docente como para o estudante ao tentarem estabelecer uma relação pedagógica pautada em um ensino prático reflexivo.

Perante esta contextualização, adotamos o referencial da epistemologia da prática reflexiva de Donald Alan Schon (2000) para guiar este estudo, o qual tem por objetivo compreender como ocorre o diálogo na relação pedagógica no ensino prático reflexivo em um curso de graduação em Enfermagem.

## **METODOLOGIA**

Pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, desenvolvida em um Curso de Graduação em Enfermagem. A escolha por esta abordagem metodológica propicia ao pesquisador investigar detalhadamente um

caso com características únicas de um contexto real, utilizando múltiplas fontes de informação (CARTANA et al, 2008).

Participaram do estudo oito docentes de enfermagem que desenvolviam atividades no contexto teórico e no campo da prática, nas disciplinas do eixo integrador dos quatro últimos semestres do Curso. A escolha por estes semestres justificou-se por serem os únicos semestres do currículo de 2004, visto que o currículo atual estava ainda nos primeiros semestres do curso, e, diante disso, entendeu-se que a relação pedagógica poderia não estar bem consolidada com as mudanças ocorridas na matriz curricular.

Após a escolha das disciplinas foram selecionados os participantes através do sorteio de dois docentes de cada disciplina. O convite para participar da pesquisa foi feito via correio eletrônico e pessoalmente, com horário agendado previamente. Como critérios de inclusão dos docentes consideram-se vínculo docente na instituição de ensino escolhida; atuação de mais de dois anos de exercício na docência; vivência institucional com atividades teóricas e teórico-práticas.

A coleta de dados foi realizada por meio de observação não participante e entrevistas individuais. Iniciou-se a coleta de dados em maio de 2013 com observação nos contextos de ensino-aprendizagem e, posteriormente, realizaram-se entrevistas individuais com os docentes, finalizando a coleta de dados em setembro de 2014.

Foram construídos dois instrumentos para guiar a coleta de dados nas observações das atividades pedagógicas desenvolvidas no curso e nas entrevistas. Realizaram-se 85 horas de observação distribuídas em 28 momentos de ensino-aprendizagem, compreendendo atividades teóricas, atividades teórico-práticas, estágio supervisionado e orientação de trabalho de conclusão de curso. As observações foram identificadas pela letra O de observação, seguida pela letra D de docente e pelo número destinado a cada participante, acrescidas pelas letras CT de contexto teórico e CP de contexto da prática (OD1CT, OD1CP, OD2CT, OD2CP... OD8CT, OD8CP).

Finalizadas as observações, os docentes foram entrevistados para complementar as informações relacionadas às observações, visando compreender em profundidade a relação pedagógica no contexto pesquisado. As entrevistas foram realizadas no ambiente de trabalho dos participantes, agendadas por *email*, com data e horário pré-estabelecidos. Foram gravadas em mídia digital e transcritas na íntegra. Os depoimentos de cada participante foram identificados com a letra E de entrevista e com letra D de docente, seguidas por número distribuído aleatoriamente pela pesquisadora (ED1, ED2. ED3...ED8).

A análise de dados se orientou pela proposta operativa (MINAYO, 2010), descrita em dois momentos: fase exploratória da investigação e fase interpretativa dos dados, que inclui leitura horizontal e exaustiva dos textos, leitura transversal, análise final e relatório da investigação com apresentação dos resultados.

O projeto foi aprovado no Comitê Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina sob o Parecer número 252.520/2013, visando atender os princípios éticos da pesquisa orientados pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os dados obtidos nas observações e entrevistas apontam que o diálogo estabelecido na relação pedagógica é um desafio a ser enfrentado no ensino prático reflexivo, para que professor e estudante construam uma relação que estimule o pensar e o agir no contexto teórico e no campo da prática. Esta relação também deve propiciar a reflexão diante de impasses comportamentais que permeiem o processo de ensino aprendizagem. Nessa ótica, emergiram três categorias que possibilitaram a compreensão de como a relação pedagógica se estabelece no curso pesquisado: **Relação pedagógica: as diferentes maneiras de dizer e ouvir, demonstrar e imitar no contexto da formação do enfermeiro; Combinando o dizer/ouvir e demonstrar/imitar na relação pedagógica; Relação pedagógica e as ferramentas tecnológicas na formação do enfermeiro: universos comportamentais e impasses no ensino- aprendizagem.**

### **Relação pedagógica: as diferentes maneiras de dizer e ouvir, demonstrar e imitar no contexto da formação do enfermeiro**

O professor tem muitas maneiras de “dizer” aos seus estudantes. Ele pode dar instruções específicas sobre como deve ser feita determinada tarefa, pode criticar o produto ou processo de um estudante, sugerindo como este pode aperfeiçoar seu fazer. Pode, ainda, dizer aos estudantes como definir prioridades e propor experimentos em que seja possível o estudante fazer, analisar e reformular problemas, ou refletir sobre o processo demonstrado pelo docente (SCHON, 2000).

Estas diferentes maneiras de se comunicar estão presentes na relação pedagógica do curso de graduação pesquisado, na qual os docentes através do diálogo dão orientações específicas sobre

determinado procedimento a ser feito pelo estudante no campo da prática; criticam o cuidado prestado dando sugestões de como o estudante pode aperfeiçoar seus conhecimentos; mostram ao estudante como definir prioridades.

Estabelecido o diálogo na relação pedagógica no qual docente e alunas discutem as orientações pontuais e prioridades relacionadas às atividades na unidade e a finalização do TCC (OD7CT).

Professora critica tabela e cronograma feito pelas alunas e dá sugestão desenhando um esboço do ideal (OD6CT).

Na atividade teórico-prática professora dá instruções pontuais aos estudantes, aponta prioridades no cuidado, faz apontamentos e críticas sobre o cuidado prestado pelo estudante após finalização do procedimento, sugerindo o que ele pode fazer para melhorar seu desempenho (OD2CP).

No campo da prática professora dá instruções pontuais aos estudantes, auxilia nos cuidados prestados, faz apontamentos e elogios sobre o desempenho dos estudantes (OD1CP).

Independente do que o docente irá dizer ao estudante, é importante que este diálogo ocorra na maior parte do tempo, no contexto do fazer do estudante. O professor deve falar ao estudante enquanto este está realizando determinada tarefa, ou prestes a começar uma nova, ou refletir sobre a tarefa que o estudante acabou de completar, ou ainda instigar o estudante a imaginar uma tarefa que poderá desempenhar no futuro (SCHON, 2000).

É preciso considerar também a importância dos aspectos humanistas na formação do enfermeiro, pois este profissional irá desenvolver na sociedade não só um papel de executor, mas de proponente de políticas e práticas humanizadas (KEISER, SERBIM, 2009). À medida que o estudante vai se aproximando de sua trajetória profissional como enfermeiro, é importante que vislumbre a enfermagem como uma profissão que se preocupa com os aspectos que vão além da técnica, considerando também o contexto histórico, social,

cultural, e econômico, a família e comunidade, com ações baseadas na solidariedade, sensibilidade e respeito ao ser humano (DE BIASI; PEDRO, 2009).

Estas práticas devem ser vivenciadas no diálogo estabelecido na relação pedagógica durante o processo de ensino-aprendizagem. Vários docentes declararam que procuravam orientar o estudante antes da realização de determinado procedimento, e jamais orientavam seus estudantes na frente do paciente para que não transmitissem insegurança no cuidado prestado. No entanto, após, conversavam com o estudante sobre o procedimento que haviam feito.

Eu sempre friso pro estudante: nunca diga na frente da mãe ou da criança que você não sabe fazer ou que você nunca fez [...] Mesmo que a gente tenha conversado, na hora de realizar o cuidado, tá ainda em duvida, não tá seguro, não faz, deixa que eu faço, reveja de novo, eu tento resgatar sempre que o estudante esteja seguro (ED2).

A aluna não conseguia colocar o espelho, me fez um sinal, pedi licença para a usuária, posicionei e ela fez a coleta, de tal forma que não evidencie para o usuário que ela não teria perícia, competência ou habilidade (ED4).

Durante visita aos pacientes internados, professora, ao observar a aluna que passa a visita, chama a atenção desta assim que ela sai de um quarto, devido à forma como a aluna conversa com o paciente. Diz que é preciso se situar na internação do adulto, que na pediatria pode falar no diminutivo, mas ali ela está lindando com um adulto. Ao final de todas as visitas professora fala novamente com a aluna sobre sua postura. Aluna diz que prefere que fale na hora mesmo, para corrigir, e professora complementa que aluna se saiu bem durante a atividade (OD7CP).

A formação deve dar ênfase à busca de conhecimentos e não apenas na transmissão de informação. Nesse sentido, acredita-se que a concepção de conhecimento supõe, entre diversos fatores, a relação sujeito-objeto (estudante-conteúdo), num intercâmbio dinâmico e



permanente, que se torna mais rico e efetivo de acordo com a atitude mediadora do docente (PRADO, LEITE, 2010).

O diálogo entre professor e estudante sobre determinado cuidado prestado pelo estudante nem sempre é realizado no cotidiano das atividades práticas por alguns docentes, por acreditarem que o estudante já adquiriu determinada habilidade e autonomia, dispensando essa comunicação antes e após o procedimento. Durante as observações, alguns momentos férteis para a reflexão sobre a ação não foram explorados pelo docente, implicando em prejuízo para a reflexão do docente e principalmente do estudante, que poderia ter refletido sobre diferentes possibilidades de cuidar.

A gente faz sempre no final do dia, da manhã, uma reunião pra que eles troquem as experiências que tiveram e se avaliem as questões [...] quando é uma questão específica, falo logo após o procedimento. À medida que o estágio vai andando e que eles vão ficando mais seguros, essas reuniões vão reduzindo, porque já estão com mais habilidade [...] fizemos um fechamento mais rápido (ED4).

Professora acompanha passagem de plantão da aluna. Após finalização, aluna é dispensada do estágio e professora não faz apontamentos sobre seu desempenho (OD6CP).

Professor não faz apontamentos sobre desempenho da aluna após a passagem de plantão (OD5CP).

No campo da prática alguns momentos ricos para reflexão na e sobre a ação, como a realização da consulta de enfermagem à mulher e correção da evolução de enfermagem feita pela aluna, não são exploradas pela professora, a qual não aponta à aluna como foi seu desempenho durante a atividade (OD4CP).

Despertar no estudante a curiosidade, o questionamento e as dúvidas estimula a sua capacidade crítica e reflexiva, propiciando a facilitação do processo de ensino-aprendizagem e permitindo a construção de conhecimentos a partir de experiências significativas,

ancoradas na relação professor e estudante (SEMIN, SOUZA, 2009). A formação, quando focada em um ensino reflexivo, desafia, estimula e ajuda os estudantes na construção de habilidades e competências que fortaleçam o compromisso profissional (MOURA; MESQUITA, 2010).

A relação pedagógica no ensino prático reflexivo parte da premissa de que o campo da prática é um terreno fértil para que se realize a reflexão na ação e sobre a ação. Nessa perspectiva, o docente, ao estar atento ao leque de situações do contexto real dos serviços de saúde e da própria formação, cria oportunidades para que o estudante exercite a reflexão sobre seu próprio processo de formação, construindo, assim, uma bagagem de conhecimentos que responda aos problemas reais do contexto da prática.

O docente, diante das situações ocorridas no processo de formação do enfermeiro, irá determinar o tipo de relação estabelecida com o estudante. Assim, tem a possibilidade de construir uma relação pedagógica de confiança, que permite a abertura ao diálogo, a aproximação com a realidade do estudante, a escuta de suas vivências pessoais e acadêmicas. Esta atitude do docente fortalece tanto o estudante como sua prática pedagógica (LIMA et al, 2013).

Ao analisar a relação pedagógica no curso pesquisado, foi possível identificar que o desenvolvimento das atividades teórico-práticas e estágios supervisionados está permeado por momentos de demonstração do docente e imitação do estudante. Este processo de ensinar e de aprender presente na relação pedagógica ocorre naturalmente no cotidiano da formação, sem que professor e estudante possam se dar conta de que estão desenvolvendo uma forma de reflexão na ação.

O professor necessita estar atento à validade da aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja, sua relação com as competências necessárias, seu valor prático, sua possibilidade de aplicação e sua conexão com conhecimentos adquiridos anteriormente pelo estudante. Vale destacar que estes aspectos permitem a construção sólida de conhecimentos. No entanto, o olhar do docente não pode estar centrado somente nos conteúdos programáticos, mas deve caminhar também na direção do despertar do estudante para os valores humanos (PRADO, LEITE, 2010).

Durante as observações das atividades teórico-práticas foi possível identificar apenas um momento de ensino pela demonstração e imitação, que estimulou a reflexão na ação do estudante, como demonstrado no fragmento abaixo:

Professora demonstra à aluna como diluir uma medicação. Aluna tenta fazer como professora demonstrou e reflete na ação, identificando que a forma como colocou seu dedo na ponta da seringa fez com que ela provocasse um desperdício de medicação (OD2CP).

O professor, ao demonstrar partes ou aspectos de determinado procedimento para ajudar o estudante a entender o que ele acredita que o estudante precisa aprender, atribui ao estudante uma capacidade de imitação. Este processo de demonstração e imitação pode, num primeiro momento, não merecer atenção extraordinária, mas a reconstrução pela imitação é um tipo de processo para solução de determinado problema ou situação. O imitador, no caso o estudante, constrói e testa, em suas próprias ações, as características essenciais da ação que observou, desenvolvendo assim a reflexão na ação. A reflexão ocorre no instante em que o estudante tenta fazer a ação demonstrada pelo docente, refletindo na ação tanto sobre o processo que observou quanto sobre suas tentativas de reproduzir (SCHON, 2000).

Durante as atividades acadêmicas desenvolvidas no cotidiano dos serviços de saúde, professor e estudante estão mais próximos um do outro do que em uma aula teórica, pois o grupo de estudantes está mais reduzido (GUEDES, 2012). Diante dessa potencialidade e considerando que é o docente quem dá o tom da relação pedagógica, cabe a este estimular o estudante a refletir tanto sobre o cuidado prestado, quanto sobre o ouvir/imitar e o demonstrar/dizer do docente.

### **Combinando o dizer/ouvir e demonstrar/imitar na relação pedagógica**

No ensino prático reflexivo o mostrar e o dizer do docente estão entrelaçados da mesma forma que o ouvir e o imitar do estudante. Através desta combinação o estudante pode aprender o que não aprenderia apenas pela imitação ou seguindo instruções do docente. Cada processo pode ajudar a preencher espaços de comunicação inerentes ao outro (SCHON, 2000).

Combinar dizer/ouvir e demonstrar/imitar oferece uma grande diversidade de objetos e modos de reflexão possíveis que podem ser combinados para preencher os espaços inerentes em cada subprocesso. Estes são conectados de uma forma que uma intervenção ou resposta propicia o desencadeamento ou construção de outra, conectando

perguntar, responder, aconselhar, demonstrar, observar, imitar e criticar (SCHON, 2000).

O diálogo estabelecido entre professor e estudante pode ser formando por uma corrente de ações e reflexões recíprocas, na qual o professor pode refletir sobre a mensagem que está implícita em seu próprio desempenho. O estudante também pode refletir sobre os problemas oriundos de seu desempenho. Esta reflexão sobre um desempenho anterior instiga o professor a oferecer uma nova demonstração, e propicia ao estudante tentar encontrar um novo modo de fazer determinada ação (SCHON, 2000).

No contexto da formação em enfermagem o estudante pode refletir sobre a sua construção de conhecimentos e sobre o processo de cuidar. O momento dialógico entre os envolvidos no cuidado incentiva o estudante a agir com responsabilidade, avaliando e modificando sua prática, exercitando na academia sua capacidade de exercer a profissão de enfermagem com qualidade e respeito ao usuário dos serviços de saúde (ALVES; COGO, 2014). O docente, ao ter clareza do seu papel de estimulador do diálogo nos contextos da formação, reflete sobre a condução do processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, estimula a reflexão do estudante sobre seu desempenho nas atividades acadêmicas.

Minha volta do estágio é pensando, venho dirigindo e pensando o que aconteceu naquela manhã, o que poderia ser feito diferente, melhorado, a forma como conduzi ou não conduzi, qual estudante que tá precisando de mais alguma coisa, o que eu não vi e o que precisava ser visto (ED4).

Professora elogia desempenho das alunas na escrita do trabalho de conclusão de curso. A relação estabelecida entre professora e alunas estimula a reflexão na ação recíproca, onde professora e alunas refletem sobre o que escreveram. Professora utiliza palavras e ações quando escreve junto com as alunas (OD8CT).

Um diálogo bem sucedido na relação pedagógica necessariamente não significa que o estudante irá aceitar e concordar com as intenções do professor. Quanto mais o estudante entende o que o docente está dizendo, mais poderá descobrir que não quer aprender o

que o professor quer ensinar. Quando um estudante apresenta dificuldade em entender por uma aparente incapacidade ou falta de vontade de aprender, o professor deve considerar que este insucesso pode estar não estar relacionado às limitações do estudante ou às suas orientações, mas à recusa do estudante em abrir mão de algo que valoriza (SCHON, 2000).

O docente, diante dessas dificuldades, pode buscar estratégias de ensino-aprendizagem que sejam mais apropriadas às necessidades e particularidades de determinado grupo ou de um estudante. O *feedback* do docente para o estudante apontando seus pontos fortes e frágeis, bem como a inserção de estudantes com maior rendimentos juntamente com aquele que apresenta alguma dificuldade contribuem também para que o processo de formação se torne de excelência (JOHNSON-FARMER; FRENN, 2009).

Diante dessa relação dialógica, o professor tem o papel de reconhecer as particularidades e fragilidades de cada estudante, procurando estimular a reflexão sobre o processo de formação. Nesse sentido, vale destacar que estas descobertas são possíveis quando professor e estudante estão relativamente seguros de terem construído uma visão adequada dos significados do outro.

O diálogo é troca, relações horizontais, escuta, onde as pessoas participam e contribuem, se sentem corresponsáveis, protagonistas do seu conhecimento (ED3).

Muitas vezes o professor acha que o estudante tá entendendo e ele não está, é preciso usar estratégias para identificar o momento que o estudante está no processo de ensino aprendizagem. O docente deve trabalhar com as facilidades e dificuldades dos estudantes porque cada estudante é diferente do outro(ED8).

O ensino aprendizagem, durante a formação do enfermeiro, tem como objetivo formar profissionais não apenas capacitados cientificamente, mas prima por uma formação de enfermeiros como seres humanos em todo seu contexto, mediante uma abordagem onde professor e estudantes estejam cada vez mais próximos, com elevado grau de satisfação, tranquilidade e segurança em relação à formação profissional (MOURA; MESQUITA, 2010).

O diálogo estabelecido na relação pedagógica entrelaça o dizer e o demonstrar do docente ao ouvir e imitar do estudante, gerando ações e reflexões recíprocas que estimulam o agir diante das demandas encontradas nos serviços de saúde e nos demais contextos da formação do enfermeiro. Vale destacar que o estímulo para este processo dialógico está diretamente relacionado ao papel e motivação do docente para orientar o processo pedagógico. Todavia, o estudante também precisa estar aberto a este processo dialógico reflexivo, agindo com responsabilidade, autonomia e refletindo sobre suas potencialidades e fragilidades do seu processo de formação.

### **A relação pedagógica e as ferramentas tecnológicas na formação do enfermeiro: universos comportamentais e impasses no ensino-aprendizagem**

Os impasses comportamentais encontrados nesta pesquisa estão relacionados às ferramentas tecnológicas adotadas pelos estudantes durante a formação. O computador e o celular, embora sejam indispensáveis na atualidade, também contribuem para que os estudantes se dispersem durante as atividades desenvolvidas no contexto da sala de aula e no campo da prática. Assim, o docente busca alternativas metodológicas que despertem o interesse do estudante para o conteúdo a ser dado e estabelece acordos pedagógicos para uso do celular durante as atividades teórico-práticas nos serviços de saúde.

As estratégias pedagógicas podem não ser as mais adequadas, já se trabalhou com diferentes metodologias de ensino, com diferentes questões, e o inferno é o tal do telefone, o tempo inteiro no celular teclando [...] então eles têm o tempo inteiro naquilo, o tempo inteiro no laptop (ED4).

Uma coisa que me incomoda muito, principalmente na atividade em campo de estágio é o uso de celular. [...] dispersa muito e essa geração é totalmente presa à tecnologia. Estabeleço um contrato pedagógico [...] celular no bolso do jaleco, no silencioso. Atender somente se for uma emergência. Estudante precisa aprender a negociar o uso do celular (ED2).

Às vezes a gente prepara “aquela” aula e estuda, e os estudantes não estão interessados, tão com os notebooks, celulares, e aí você, as vezes se sente frustrada [...] (ED2).

A diversidade de opções metodológicas a que o professor pode ter acesso na atualidade possibilita que este organize sua comunicação com seus estudantes, de modo a introduzir determinado tema, trabalhar com seus estudantes presencial ou virtualmente, bem como avaliá-los. Para tal, cada docente pode encontrar maneiras adequadas às suas necessidades e à dos estudantes, buscando integrar as várias tecnologias e procedimentos metodológicos através do seu planejamento pedagógico (MOURA, MESQUITA, 2010).

O estabelecimento de acordo pedagógico é uma alternativa encontrada pelo docente para que estas ferramentas sejam utilizadas de maneira consciente. No entanto, este por si só não dá conta da complexidade de fatores que podem contribuir ou dificultar o estabelecimento da relação pedagógica diante destas tecnologias. É preciso ir além do contrato, estabelecendo um diálogo reflexivo com os estudantes para que estes juntamente com o docente possam encontrar maneiras de potencializar o uso destas ferramentas na relação pedagógica.

Este movimento reflexivo realizado por um docente no campo da prática está apresentado no fragmento abaixo:

Durante discussão teórica no campo da prática, professor fala da provocação do uso do celular realizada no dia anterior e diz que ficou refletindo sobre a conversa que teve com as alunas. Questiona sobre o que nós podemos fazer para potencializar e para relacionar essa tecnologia da comunicação no processo pedagógico, de modo que o celular não interfira ou não desfoque o próprio processo pedagógico. Explica que o docente se incomoda porque tem a impressão que o estudante não está atento. Alunas colocam a questão das ferramentas de que o celular dispõe (cronômetro, programas, textos) e que auxiliam durante as aulas). Como incluir a ferramenta tecnológica dentro do processo pedagógico? Então é mais no sentido de provocar, de trazer à discussão, mas não no sentido de punir. É para refletir (OD3CP).

A situação apresentada no texto aponta que a reflexão instigada pelo docente partiu de uma demanda do contexto da formação, na qual o docente refletiu sobre a provocação ocorrida no dia anterior e estimulou os estudantes a continuarem a refletir sobre o uso do celular. Este movimento de reflexão recíproca entre professor e estudante é uma corrente que entrelaça o diálogo na relação pedagógica, possibilitando a quebra de um impasse no ensino-aprendizagem.

No processo de ensino aprendizagem do cuidado em enfermagem faz-se necessária a atuação conjunta entre professor e estudante, buscando, definindo e efetivando novas formas de ensinar para que juntos concretizem a ação de aprender (DE BIASI; PEDRO, 2009). Quando o diálogo funciona bem entre professor e estudante, se transforma em reflexão na ação e sobre a ação recíproca (SCHON, 2000). A capacitação do docente favorece uma revitalização constante no contexto formativo, buscando-se estratégias metodológicas de ensinar e aprender que possibilitem a transformação das práticas educativas e o desenvolvimento de competências e habilidades para que o futuro enfermeiro se torne crítico e reflexivo para atuarem nos serviços de saúde (SPAGNOL et al, 2013).

As estratégias de ensino são um aspecto fundamental da ação docente no processo de ensino aprendizagem, porém o sucesso de cada estratégia depende de fatores relacionados tanto ao docente quanto ao estudante, implicando na motivação, no conhecimento e na persistência ao ensinar e aprender (MOURA; MESQUITA, 2010).

No contexto da relação pedagógica cabe ao docente encontrar alternativas e sensibilizar-se para a realização do processo reflexivo, fazendo das oportunidades da formação e do serviço um solo fértil para a aquisição de habilidades para a reflexão recíproca na formação do enfermeiro. Trazer para o cotidiano do processo de formação a reflexão sobre os impasses gerados pelas ferramentas tecnológicas propicia que docentes e estudantes encontrem alternativas para que estes impasses se transformem em terreno fértil para o processo de ensino-aprendizagem e em reflexão na ação recíproca.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O desenvolvimento desta pesquisa possibilitou a identificação de elementos significativos para o estabelecimento da relação pedagógica no ensino prático reflexivo. O diálogo entre professor e estudante é o guia fundamental para estimular a reflexão tanto no contexto teórico



como no campo da prática. As atividades desenvolvidas no cotidiano dos serviços tornam-se mais desafiadoras para a relação pedagógica, ao passo que as demandas nascem de necessidades reais e concretas, e o docente juntamente com o estudante necessitam refletir sobre esta demanda para que as respostas oferecidas aos usuários dos serviços possam satisfazer sua necessidade de cuidado. Contudo, a proximidade do docente com os estudantes promove uma relação pedagógica mais efetiva, possibilitando ao docente uma prática pedagógica reflexiva.

O processo de ensino-aprendizagem no curso está ancorado no dizer e demonstrar do docente e no ouvir e imitar do estudante, no entanto esses processos necessitam ser mais articulados para que a reflexão ocorra neste quatro momentos, e, principalmente que seja formada por uma cadeia de ações e reflexões recíprocas.

Outro aspecto relevante na relação pedagógica são os impasses gerados pelo uso de tecnologias, tanto no contexto teórico quanto no campo da prática. Nesse sentido, docentes e estudantes, ao se abrirem para o processo de reflexão na ação e sobre a ação recíproca, podem quebrar estes impasses pedagógicos e encontrarem possibilidades de negociação e potencialização destas ferramentas na formação do enfermeiro.

Destaca-se, que o docente ao dar um tom dialógico reflexivo na relação pedagógica, abre caminhos para novas descobertas, possibilitando a criação de espaços de ensino-aprendizagem estimuladores da autonomia, das habilidades e das atitudes críticas e reflexivas dos estudantes ao longo da sua formação.

A relação pedagógica entrelaçada por um diálogo reflexivo cria oportunidades para que as situações reais e concretas dos serviços de saúde e da própria formação sejam elementos estimuladores do processo de reflexão na formação do enfermeiro. Nesse sentido, o docente deve buscar estratégias que melhor atendam às necessidades dos diferentes momentos, contextos e sujeitos envolvidos no processo formativo.

## REFERÊNCIAS

ALVES, E.A.T.D; COGO, A.L.P. Percepção de estudantes de enfermagem sobre o processo de aprendizagem em ambiente hospitalar. **Rev Gaúcha Enferm**, Porto Alegre, v.35, n. 1, p.102-109. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-14472014000100102&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472014000100102&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 10 outubro de 2014.

CARTANA, M.H.; SOUZA, M.L, REIBNITZ, K.S.; CASTILHO, M.M.A. El estudio de caso en investigacion de enfermaria. In: PRADO, M.L.; CARRARO, T.E.; SOUZA, M.L. **Investigacion cualitativa en enfermaria**: contextos y bases conceptuales. Washington(USA). Organizacion Panamericana de la Salud; 2008. p.213-21.

DE BIASI, LUCIANA SPINATO; PEDRO, EVA NERI RUBIM. Vivências de aprendizagem do cuidado na formação da enfermeira. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo , v. 43, n. 3, Sept. 2009 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342009000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342009000300002&lng=en&nrm=iso)> Acesso em: Dec. 2014.

GUEDES, G.F. OHARA, C.V.S.; SILVA, G.T.R. Unidade de terapia intensiva: um espaço significativo para a relação professor-estudante.

**Acta paul. enferm.**, São Paulo , v. 25, n. spe2, 2012 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21002012000900023&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002012000900023&lng=en&nrm=iso)> Acesso em: 26 Jun. 2014.

JOHNSON-FARMER, B.; FRENN, M. Teaching excellence: what great teachers teach us. **J.prof. nurs.** 2009; 25(5): 267-72. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19751930>>:. Acesso em: 20 Ago. 2014.

KEISER, D.E.; SERBIM, A.K. Diretrizes curriculares nacionais: percepções de acadêmicos sobre a sua formação em enfermagem. **Rev Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre (RS), v. 30, n. 4, Dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rgenf/v30n4/a08v30n4>>:. Acesso em: 19 Jun. 2014.

LIMA, M.M.et al. Comprehensiveness as a pedagogical principle in nursing education. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis , v. 22, n. 1, Mar. 2013 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072013000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072013000100013&lng=en&nrm=iso)>:. Acesso em: 15 Jan. 2014.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOURA, Elaine Cristina Carvalho; MESQUITA, Lúcia de Fátima Carvalho. Estratégias de ensino-aprendizagem na percepção de graduandos de enfermagem. **Rev. bras. enferm.**, Brasília , v. 63, n. 5, Oct. 2010 . Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672010000500016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672010000500016&lng=en&nrm=iso)> Acesso em: 19 Oct. 2014.

OLIVEIRA, G.S.; FERNANDEZ, V. S.; KOIFMAN, L. trabalho e formação: diálogos necessários para a construção de práticas do cuidado. In: PINHEIRO, R; SILVA JUNIOR, A.G. **Por uma sociedade cuidadora**. 1 ed. Rio de Janeiro: CEPESC: IMS/UERJ:ABRASCO, 2010.

PRADO, C.; LEITE, M.M. Compreendendo as intenções das ações de um corpo docente multiprofissional em um curso de graduação em enfermagem. **Rev. bras. enferm.**, Brasília , v. 63, n. 4, Aug. 2010. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672010000400008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672010000400008&lng=en&nrm=iso)> . Acesso em: 15 Jan. 2014.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEMIM, G.M.; SOUZA, M.C.B.M.; CORRÊA, A.K. Professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem: visão de estudante de enfermagem. **Rev Gaúcha Enferm**. Porto Alegre, v. 30, n. 3, 2009. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/9210>> Acesso em: 27 Nov 2013.

SPAGNOL, Carla Aparecida et al. Vivenciando situações de conflito no contexto da enfermagem: o esquete como estratégia de ensino-aprendizagem. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, Mar. 2013 . Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-81452013000100026&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452013000100026&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08 Nov. 2014.

## 6.2 MANUSCRITO 4 - RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO PRÁTICO-REFLEXIVO: ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS DO ENSINO NA INTEGRALIDADE NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO

### **RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO PRÁTICO-REFLEXIVO: ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS DO ENSINO NA INTEGRALIDADE NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO**

#### **RESUMO**

Pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso que buscou identificar elementos da relação pedagógica no ensino prático-reflexivo que caracterizem o ensino da integralidade. Coleta de dados ocorreu de maio de 2013 a setembro de 2014, com oito docentes de disciplinas do eixo integrador dos quatro últimos semestres de um Curso de Graduação em enfermagem. Utilizou-se a triangulação de técnicas para coleta de dados, análise documental, observação não participante e entrevistas individuais. Análise de dados guiada pela proposta operativa (MINAYO, 2010). Os elementos da relação pedagógica no ensino prático-reflexivo que caracterizem a aprendizagem a partir do princípio da integralidade, durante a formação do enfermeiro, estão relacionados à conexão teoria e prática, ao desenvolvimento do talento artístico profissional e ao processo de reflexão na e sobre a ação. A relação pedagógica no curso está caminhando para formar profissionais competentes para atuar diante de situações incertas e conflituosas encontradas nos serviços de saúde.

**Palavras-chave:** Enfermagem. Educação Superior. Assistência Integral a Saúde.

### **RELACIÓN PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA PRÁCTICO-REFLEXIVA: ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS DE LA ENSEÑANZA EN LA INTEGRALIDAD EN LA FORMACIÓN DEL ENFERMERO**

#### **RESUMEN**

Investigación cualitativo estudio de caso que trató de identificar los elementos de la relación pedagógica en la enseñanza práctica reflexiva que caracterizan la enseñanza de la integridad. La recolección de datos

fue realizado de mayo de 2013 a septiembre de 2014 con ocho docentes de materias del eje integrador de los cuatro últimos semestres de un departamento de grado en Enfermería. Se utilizó la triangulación de técnicas para la recolección de datos: análisis documental, observación no participante y entrevistas individuales. Para analizar los datos se utilizó la propuesta operativa de Minayo (2010). Los elementos de la relación pedagógica en la enseñanza práctico-reflexiva que caracterizan el aprendizaje a partir del principio de la integralidad durante la formación del enfermero, están relacionados con la conexión teórico-práctica, al desarrollo del talento artístico profesional y al proceso de reflexión en y sobre la acción. La relación pedagógica en el departamento está caminando para formar profesionales competentes para actuar mediante situaciones inciertas y conflictivas encontradas en los servicios de salud.

**Descriptores:** Enfermería. Educación Superior. Atención Integral de Salud.

### **THE PEDAGOGICAL RELATIONSHIP IN THE REFLECTIVE-PRACTICE TEACHING PROCESS: SIGNIFICANT ELEMENTS IN THE INTEGRALITY IN THE NURSING FORMATION**

#### **ABSTRACT**

Qualitative research, case study that sought to identify elements of the pedagogical relationship in practical- reflective teaching that characterize the teaching of integrality. Data collection was conducted between May 2013 and September 2014 with eight teachers of subjects of the last four semesters of nursing department at a public university in southern Brazil. The triangulation techniques for data collection was used: documentary analysis, non-participant observation and individual interviews. To analyze the data the operational proposal of Minayo (2010) was used. The elements of the pedagogical relationship in practice-reflective teaching that characterize learning from the principle of integrality for nursing education are related to the theoretical and practical connection, the development of professional artistry and reflection process and about the action. The pedagogical relationship in the department is walking to train competent professionals to work with uncertain and conflicting situations encountered in health services.

**Descriptors:** Nursing. Education, Higher. Comprehensive Health Care.

## INTRODUÇÃO

O sistema de ensino em enfermagem em nível de graduação e pós-graduação, tem ocupado posição fundamental no processo de modernização e no desenvolvimento da assistência prestada à população. Tem o papel de capacitar e qualificar os profissionais para atender às múltiplas e cada vez mais complexas demandas dos serviços de saúde (ERDMANN; FERNANDES; TEIXEIRA, 2011).

Embora tenha passado por transformações na busca da competência profissional, ainda ocorre em cenários que valorizam sobremaneira o aspecto técnico como elemento essencial para uma prática mecânica. Nesse sentido, necessitamos repensar que a formação deve pautar-se em princípios pedagógicos que valorizem a totalidade do estudante em formação e da pessoa que é cuidada por este futuro profissional (FERLA, 2013).

Valorizar a totalidade dos sujeitos implica em uma formação pautada em princípios que podem ser aplicados nas relações estabelecidas na formação do enfermeiro. A integralidade do cuidado aplicada também na relação pedagógica é uma possibilidade que se vislumbra para uma formação que considera elementos que vão além da racionalidade técnica, formando enfermeiros competentes tecnicamente, mas também comprometidos com valores sociais e humanos. Esta possibilidade aliada a um ensino prático reflexivo dá subsídios para que os futuros enfermeiros consigam buscar alternativas diante de situações complexas encontradas no cotidiano dos serviços de saúde.

As situações incertas encontradas no campo da prática na maioria das vezes se apresentam como um caso único, que o profissional não pode tratar como um problema instrumental a ser resolvido com a aplicação de uma regra ou técnica que compõe sua bagagem de conhecimentos. Estas situações que não são previstas em manuais necessitam ser tratadas de forma competente através de um certo tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que o próprio profissional produz (SCHON, 2000).

Nesse sentido, a formação do enfermeiro, ao ser refletida e vivenciada nos contextos dos serviços de saúde, possibilitará ao estudante refletir sobre o aprendido na teoria e o encontrado no campo da prática, manejar situações reais e concretas, capacitando-o para assistir o ser humano na sua integralidade e buscando alternativas para resolver situações incertas e conflituosas da prática.

Salientamos que o movimento de transformação no ensino tem instigado o desenvolvimento de pesquisas sobre a formação do enfermeiro, no entanto, ainda encontramos uma lacuna na produção do conhecimento que investigue a relação pedagógica nos cursos de enfermagem, mesmo esta sendo o pilar fundamental de um ensino ancorado na prática reflexiva e no princípio da integralidade.

A integralidade é um princípio norteador do SUS que deve orientar a prática dos profissionais de saúde. A polissemia do termo propicia a aplicação nos diversos contextos de saúde e da formação. Contudo, percebe-se que este princípio tem sido aplicado quase que exclusivamente no cuidado à saúde, mas sua aplicação tem apresentado limitações. É um princípio que deve ser construído cotidianamente nas relações estabelecidas no processo de formação, envolvendo os atores que compõem esse cenário: acadêmicos, docentes e usuários. Integralidade. A formação dos profissionais de saúde na perspectiva da integralidade requer que este princípio seja considerado também na relação pedagógica (LIMA, 2013). Diante disso, buscou-se, neste estudo, identificar elementos da relação pedagógica no ensino prático-reflexivo que caracterizem o ensino da integralidade.

## **METODOLOGIA**

Estudo qualitativo, no qual foi utilizado o estudo de caso como método investigação. Este tipo de abordagem investiga algo singular, que tem um valor em si mesmo, possibilitando ao pesquisador olhar em profundidade e ao mesmo tempo ampliar e integrar determinada unidade social complexa, composta por múltiplas variáveis, que retratam o cotidiano de situações vivas do contexto escolar, sem prejuízo à sua complexidade e dinâmica natural (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), (ANDRE, 2010).

A pesquisa foi realizada com oito docentes de disciplinas do eixo integrador dos quatro últimos semestres de um curso de graduação em enfermagem em uma Universidade Pública no Sul do País. Devido à mudança curricular, optou-se por desenvolver o estudo nestes semestres por serem os únicos do currículo de 2004, visto que o novo encontrava-se ainda nos semestres iniciais, e por entender que a relação pedagógica poderia estar prejudicada devido à alteração curricular.

Após o aceite da instituição em participar da pesquisa, selecionaram-se as disciplinas integradoras do currículo, e posteriormente foram sorteados os participantes do estudo. O convite aos docentes foi realizado via correio eletrônico e pessoalmente, com

horário agendado previamente. Como critérios de inclusão dos docentes consideraram-se vínculo efetivo docente na instituição de ensino escolhida; atuação de mais de dois anos de exercício na docência; vivência institucional com atividades teóricas e teórico-práticas.

Utilizou-se a triangulação de técnicas para coleta de dados, a qual envolveu análise documental, observação não participante e entrevistas individuais. A coleta de dados foi realizada no período de maio de 2013 a setembro de 2014. Iniciou-se a coleta de informações nos planos de ensino das disciplinas do eixo integrador, os quais foram uma valiosa fonte de informações, pois propiciaram uma primeira aproximação com o contexto do curso de Graduação em Enfermagem.

O segundo momento da coleta de dados foi a realização de 85 horas de observação em 28 momentos de ensino-aprendizagem, distribuídas em atividades teóricas, atividades teórico-práticas, estágio supervisionado e orientação de trabalho de conclusão de curso. Visando respeitar o anonimato dos participantes, os planos de ensino foram identificados pelas letras PE (plano de ensino), e as observações foram identificadas por O (observação), seguido pela letra D (docente) e pelo número destinado a cada participante, acrescidos pelas letras CT de contexto teórico e CP de contexto da prática (OD1CT, OD1CP, OD2CT, OD2CP... OD8CT, OD8CP).

As entrevistas foram realizadas após finalizarem as observações, no intuito de complementar as informações relacionadas aos documentos e às observações, contribuindo para compreender em profundidade a relação pedagógica no curso pesquisado. As entrevistas foram agendadas previamente por *email* e realizadas no cotidiano de trabalho dos docentes. Foram gravadas em mídia digital e, após, transcritas na íntegra. Os depoimentos das entrevistas foram identificados com a letra E (entrevista) e com letra D (docente), seguidas por número distribuído aleatoriamente pela pesquisadora (ED1, ED2, ED3...ED8).

Para analisar os dados utilizou-se a proposta operativa (MINAYO, 2010), descrita em dois momentos: fase exploratória da investigação e fase interpretativa dos dados (leitura horizontal e exaustiva dos textos, leitura transversal, análise final e relatório da investigação com apresentação dos resultados).

O projeto teve aprovação sob Parecer número 252.520/2013, no Comitê Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, no intuito de atender os princípios éticos em pesquisa da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde.



## RESULTADOS

A relação pedagógica no curso de graduação em Enfermagem está fundamentada por elementos que potencializam o ensino da integralidade, trazendo para o contexto da formação exemplos da prática, conectando o que foi visto na teoria com o encontrado nos serviços de saúde e oportunizando um processo de reflexão para o estudante e para o docente. Esses elementos do ensino prático reflexivo propostos no referencial teórico de Schon (2000), emergiram da análise documental, observação não participante e entrevistas, os quais estão representados nas seguintes categorias: Aproximação com o contexto profissional: um elemento fértil para conectar teoria e prática na formação do enfermeiro para a integralidade; Reflexão na ação e sobre a ação como elementos potencializadores do ensino da integralidade na relação pedagógica; Talento artístico profissional: habilidades e performances para cuidar na perspectiva da integralidade diante de situações vivenciadas no contexto da prática.

### **Aproximação com o contexto profissional: um elemento fértil para conectar teoria e prática na formação do enfermeiro para a integralidade**

A conexão entre mundo da academia e do trabalho é o pressuposto fundamental na formação do enfermeiro para o desenvolvimento de um ensino prático reflexivo na perspectiva da integralidade. No entanto, essa articulação necessita ser ancorada em um processo reflexivo que seja entrelaçado à realidade do serviço e não paralelo a esta (KLOH, 2012).

A aprendizagem do princípio da integralidade se torna mais concreta no campo da prática, propiciando conhecer como os profissionais respondem cotidianamente às demandas das pessoas que procuram os serviços de saúde (AYRES, 2010). Quando encontramos uma situação dicotômica a esta, ou seja, um ensino desvinculado de uma prática reflexiva, temos como resultado uma formação incompatível com as demandas da sociedade e do serviço (OLIVEIRA; FERNANDEZ; KOIFFMAN, 2010).

Ao analisar os planos de ensino das disciplinas foi possível identificar elementos que potencializam a aproximação e reflexão sobre o contexto dos serviços. Todavia, o documento sozinho não confere validade a essa aproximação de contextos, cabendo ao docente colocar

em prática através da relação pedagógica a reflexão sobre o mundo da academia e as demandas encontradas no serviço.

O entrelaçamento da teoria e prática ocorre no contexto da sala de aula, com participação de profissionais do serviço e com aproximação com os campos onde as atividades teórico-práticas serão desenvolvidas. Ocorre no cenário da prática assistencial mediante observação e atuação do estudante no campo das atividades teórico-práticas, identificando como foi visto na teoria e como ocorre na realidade da prática (PED1D2). Os estudantes possuem atividades no campo da prática que têm como objetivo comparar o preconizado na literatura com como é realizado na prática (PED5D6).

Destaca-se que, mesmo que não esteja descrito em todos os planos de ensino como ocorre a relação entre teoria e prática, existe um movimento por parte dos docentes para buscar aproximar o estudante da realidade do serviço, trazendo suas experiências da prática e incluindo os profissionais dos serviços neste debate. Esta articulação, ao ocorrer na aula teórica, desperta o interesse do estudante sobre a temática debatida, favorecendo o questionamento e a reflexão sobre as vivências da prática durante a formação.

Aula teórica exemplificada com situações do contexto da prática e aproximação do campo onde vão desenvolver atividades teórico-práticas desperta interesse dos estudantes. Experiência de cuidados dos estudantes contribui para a construção de novos questionamentos e discussão do conteúdo teórico (OD8CT).

Eu tento sempre reportar pra minha experiência prática, como enfermeira [...] mas eu sempre tento vincular a prática com a teoria. [...] em sala de aula, é onde eu mais utilizo exemplos da prática, pra tentar contextualizar, pra chamar atenção, alertar o estudante (ED3).

As aulas teóricas eu busco trazer o que acontece nos campos pra então discutir aquele conteúdo (ED4).

Eu tento trazer os exemplos das minhas experiências e aquilo que a gente tem de mais presente no cotidiano da nossa atividade, tudo que eu já tive enquanto profissional de campo e agora como professora. [...] O estudante grava diferentes formas de aprendizado e os exemplos práticos ajudam bastante o estudante a compreender (ED6).

Professor faz conexão da teoria com os campos da prática onde os estudantes vão estagiar. Recomenda que busquem nas unidades informações sobre a temática (OD5CT).

A utilização de experiências reais e a inserção da aprendizagem em situações reais, ou seja, no cotidiano dos serviços, torna a aprendizagem mais bem sucedida, contribuindo para que o estudante se torne crítico e reflexivo. Desse modo, podem tornar concreto na realidade o que apreenderam da teoria e, ao trazerem suas vivências, ampliam seus horizontes de possibilidades na busca do saber. Em consonância com esse processo de construção, os docentes necessitam repensar o modo como estão trabalhando o espaço de autonomia dos estudantes, considerando-os e respeitando-os em sua trajetória de aprendizagem (FERNANDES; FREITAS, 2007).

Quando a relação pedagógica ocorre no contexto da prática, o processo de ensino-aprendizagem se torna mais enriquecedor, pois as demandas são reais e concretas. Todavia, o desafio do docente intensifica-se para conectar a teoria com a prática, porque nem sempre o estudante consegue estabelecer a relação do que foi visto na academia com o encontrado na prática e o docente muitas vezes não acompanhou o estudante durante o conteúdo teórico. Assim, para que ocorra esse entrelaçamento, a reflexão sobre a realidade do serviço é a guia mestre da relação pedagógica quando se trabalha numa perspectiva de um ensino prático reflexivo.

Nós teríamos que estar tanto na teoria quanto na prática pra fazer o ir e vir. Isso é inviável por carga horária docente. [...] fica uma lacuna entre

aquilo que é discutido teoricamente e aquilo que é visto na prática. [...] É raro o estudante que junta aquilo que foi visto teoricamente com o que está sendo visto na prática (ED4).

A prática dá mais oportunidade para o estudante saber se quer ser enfermeiro [...] Professor precisa sensibilizar o estudante para equilibrar teoria e prática. A teoria tem que orientar a prática e a prática tem que refazer a teoria, num processo permanente de reflexão sobre a prática você teoriza e a partir disso você melhora a sua prática (ED5).

As situações vivenciadas na prática são ponto de partida para a discussão [...] professor faz articulação do texto de acolhimento com o acolhimento desenvolvido por uma aluna na unidade básica de saúde, trazendo contribuições para a prática (OD3CP).

Para relacionar a teoria e a prática eu parto novamente daquilo que acontece na realidade [...] parto de uma situação, vou na literatura e teorizo essa situação . [...] meu método pedagógico é sempre esse, essa é uma construção (ED3).

No cotidiano dos serviços o docente, ao desenvolver atividades do enfermeiro, pode se tornar para o estudante um ideal de profissional em decorrência de sua atuação (ZANI; NOGUEIRA, 2006). Nesse contexto, a relação pedagógica se torna também um ponto de aprendizagem quando faz a conexão entre teoria e prática, estimula a participação do estudante e relaciona ensino, aprendizagem e vida real (JOHNSON-FARMER; FRENN, 2009).

A diversidade de contextos onde ocorre o processo de formação do enfermeiro contribui para formar profissionais que tenham possibilidades de atender às demandas dos serviços de saúde. Somando-se a esta potencialidade, Moura e Mesquita (2010) defendem que as estratégias de ensino-aprendizagem são aspectos fundamentais na atuação do docente. Todavia o sucesso de determinada estratégia de ensino-aprendizagem está na dependência da integração de fatores relacionados tanto ao professor quanto ao estudante, fatores estes que

envolvem motivação, conhecimento, persistência, interesse e respeito às diferenças.

### **Reflexão na ação e sobre a ação como elementos potencializadores do ensino da integralidade na relação pedagógica**

A valorização de experiências práticas significativas ocorridas no contexto da formação contribui para que tenhamos diferentes espaços de ensino-aprendizagem, orientados pela construção dialógica entre o mundo da academia e do serviço. Este processo de construção e valorização dos saberes e experiências da prática requer a criação de inúmeras estratégias e planejamentos que viabilizem a mobilidade destes saberes (OLIVEIRA; FERNANDEZ; KOIFMAN, 2010).

Pensar em estratégias para motivar a aprendizagem sobre o princípio da integralidade, tendo como pilar o ensino prático reflexivo, não comporta uma formação voltada para a racionalidade técnica, com foco no procedimento e na técnica, na qual o conhecimento profissional dará conta apenas de responder a problemas instrumentais. Schon (2000, p.16) afirma que “os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos profissionais com estruturas bem delineadas”. Nesse sentido, é preciso ir além desta perspectiva, adotando uma epistemologia da prática reflexiva na formação do enfermeiro, a qual está sustentada por quatro momentos.

**O conhecimento na ação**, caracterizado como um ato espontâneo que permite o desenvolvimento de tarefas rotineiras, de execução e sequências fáceis de atividades, reconhecimento, decisão e ajustes sem que necessariamente precisemos pensar a respeito. **O refletir na ação** é o momento onde encontramos um resultado inesperado no desenvolvimento da ação, e ainda temos a possibilidade de interferir na ação. Os dois momentos são realizados sem que necessariamente haja uma descrição verbal sobre o que se esteja fazendo. Na medida em que realizamos uma boa descrição ou refletimos sobre a reflexão na ação passada, estamos no momento terceiro momento, denominado por Schon de **reflexão sobre a ação**, a qual permite modificar uma ação futura. O quarto momento, a **reflexão sobre a reflexão na ação**, contribui para a construção de conhecimentos do profissional, propiciando compreender problemas futuros ou descobrir novas soluções (SCHON, 2000).

Na relação pedagógica na formação do enfermeiro, o conhecimento na ação se transforma em reflexão na ação quando a ação não ocorre dentro dos limites esperados, levando à reflexão sobre os

motivos que geraram determinada situação. Estes momentos podem ocorrer em todos os contextos de ensino-aprendizagem, no entanto, quando almejamos um ensino prático reflexivo, necessitamos que a reflexão na ação seja potencializada também na relação pedagógica. Quando o docente acredita nesse pressuposto pedagógico reflete em suas ações e estimula o estudante a refletir suas ações acadêmicas, deste modo, certamente teremos futuros enfermeiros que respondam às demandas das práticas de saúde com um cuidado refletido na ação e sobre a ação.

Durante as observações e entrevistas foi possível identificar que tanto o estudante quanto o docente vivenciavam momentos de conhecer e refletir na ação, sem que necessariamente progredissem para as demais etapas da reflexão na relação pedagógica.

Processo reflexivo sobre os exemplos da prática trazido pelos alunos na aula teórica ainda é muito pouco explorado pelo docente. Alguns momentos férteis para a reflexão não são percebidos pela docente (OD1CT).

Campo da prática com momentos ricos para a reflexão na e sobre a ação. Durante coleta de exame preventivo de câncer de colo de útero aluna apresenta dificuldade em localizar o colo, professora auxilia, mas não estimula o processo de reflexão da estudante durante e após o procedimento (OD4).

Estudante não critica pela reflexão, é a crítica pela crítica (ED4).

Quando o docente cria possibilidades para que se avance no processo de reflexão, saindo do conhecimento na ação para a reflexão na ação, e posteriormente para a reflexão sobre a ação, o processo de ensino aprendizagem quebra a lógica da racionalidade técnica e se transforma em prática reflexiva, a qual se abre para um leque de ações na perspectiva pedagógica do princípio da integralidade.

Às vezes eu discuto, no momento, se a pergunta veio e eu me sinto segura ou mesmo insegura [...] às vezes eu consigo até conversar e refletir com eles junto, se é uma coisa que não precisa eu ir

atrás, mas se for uma coisa que realmente eu não sei ou que seja uma coisa ética que às vezes a gente pode conseguir resolver numa conversa, mas se não eu vou atrás sim e trago para os estudantes (ED7).

[...]às vezes no mesmo dia a gente não consegue resgatar as coisas que ocorreram. Eu tenho como prática assim, no dia seguinte, quando a gente tá entrando no campo de novo, a gente retoma algumas situações que foram vivenciadas no dia anterior (ED8).

Professor estimula reflexão sobre a ação quando alunas colocam o que observaram quando acompanharam os profissionais. Como agora nós vamos problematizar essa situação para ampliarmos a nossa reflexão sobre essa vivência diante do que vocês estão colocando? (OD5CP).

Momento para estudante refletir sobre as questões relacionadas ao adoecimento e ao contexto de vida do indivíduo. [...] Professor deve buscar sempre propiciar esses momentos de vivência, de aprendizagem, procurando despertar no estudante a integralidade (ED1).

A enfermagem não é somente consumidora, mas também produtora de conhecimento através do enfrentamento de situação problemáticas vivenciadas na prática. Desse modo, além de aplicar as regras dos protocolos, os estudantes devem aprender as maneiras de questionar a conduta usada pelos enfermeiros quando se deparam com situações instáveis, ambíguas e pouco claras no cotidiano da prática. O ensino-aprendizagem só se torna acessível quando se realiza a reflexão na ação (MOYA; PARRA, 2006).

A reflexão presente sobre a reflexão na ação anterior dá início a um processo dialógico de pensar e fazer através do qual docente e estudante podem tornar-se habilidosos para determinada ação relacionada ao cuidado em enfermagem. Pensar na integralidade neste aprendizado reflexivo implica em fazer um exercício retrospectivo de como sua aplicação tem ocorrido durante os momentos de ensino-aprendizagem; entendido não somente na relação da academia com o

usuário do sistema de saúde, mas também na relação entre academia-academia, representada por professor e estudante.

A gente tem que estar refletindo e avaliando a nossa prática, porque muitas vezes a gente planeja de uma forma uma atividade com o estudante e às vezes não foi o esperado, não surtiu o resultado que a gente imaginava pra despertar a curiosidade, o interesse, que é a busca do conhecimento do estudante. (ED1)

Os estudantes, eles ficam muito tensos, então a gente também tem que cuidar como é que a gente vai fazer a abordagem, por isso que a coisa é um somatório, é um dia após o outro, não dá pra querer abordar tudo de uma vez só. (ED8)

Para ensinar integralidade o estudante precisa se ver como pessoa, como que ele responde às suas necessidades. Depois ele no contexto profissional, como ele atende essa demanda quando chega a ele. A realidade do estudante é ponto inicial para discutir a integralidade, como cidadão e como enfermeiro. (ED3)

Este exercício reflexivo sobre a aplicação do princípio integralidade na formação do enfermeiro deve ser alicerçado por um pilar coletivo construído por vivências da prática acadêmica e por reflexões sobre a realidade. Esta construção instiga mudanças nas práticas de saúde e amalgama as relações estabelecidas durante o processo formativo do enfermeiro, envolvendo os sujeitos da academia, serviço e população (LIMA et al 2013).

Observa-se nos depoimentos dos docentes a existência de uma relação pedagógica centrada no aprendizado do estudante como profissional e como pessoa. Este olhar para além do processo de aquisição de conhecimentos e habilidades na formação do enfermeiro indica que este sujeito em formação é percebido em sua integralidade. Todavia, considerar essa perspectiva implica em abertura do docente para entender o tempo de aprendizagem e as dificuldades dos estudantes, as quais nem sempre são possíveis de identificar em decorrência da postura adotada pelo estudante e pelo docente.



Este olhar, que no primeiro momento pode ser simples de ser adotado, se complexifica à medida que o estudante avança no curso, pois espera-se que este já tenha adquirido conhecimentos em outras disciplinas e almeja-se que ele já desempenhe uma atuação bem próxima da sua profissão.

Foi muito bom pra aluna, eu lembro bem disso e foi muito bom pra ela. Ela viu que fez um erro, que ela foi desatenta, mas que um erro pode acontecer, [...] Então, a gente refletiu sobre isso, e depois a gente refletiu também com a coordenadora da unidade sobre isso, então foi bom. E depois ela foi vendo que isso também serviu para ela melhorar a própria abordagem dela com o técnico. (ED5)

Tem o estudante que não se sente seguro, ele desestabiliza, não está na hora de chegar e assumir uma unidade, ele ainda não está apto e ele chegou lá [...] Tem estudantes que não têm compromisso [...] eu vou estar junto e nós vamos acompanhar. [...] É quando mais me cansa, porque eu vou todo dia até ele sentir que tem alguém ali, que a coisa tá apertada mesmo [...] você tem que fazer isso, onde está a sua dificuldade, vamos trabalhar juntos, o que eu tenho que olhar, que você tem que crescer, o que eu estou esperando de você hoje e o que eu espero de você ao final. (ED6)

Esta preocupação do docente para que o estudante tenha atitudes que estejam de acordo com o preconizado no exercício do enfermeiro mostra que a relação pedagógica neste curso está interessada em formar profissionais para atuar competentemente nos serviços de saúde e, principalmente, que sejam capazes de resolverem situações incertas e conflituosas da prática. Esta habilidade pode ser adquirida com o desenvolvimento do processo de reflexão na ação e sobre a ação durante a própria formação.

Na formação do enfermeiro e no próprio exercício profissional da enfermagem, entende-se que o diálogo está diretamente relacionado à capacidade de refletir sobre a construção de conhecimentos e o processo de cuidar. Nesse sentido, se transforma em um momento dialógico que envolve todos os sujeitos, incentivando o estudante a agir com responsabilidade, avaliando e modificando sua prática acadêmica, bem

como capacitando-o para exercer a sua profissão com maior qualificação e respeito ao usuário do serviço de Saúde (ALVES, 2014).

As situações vivenciadas no contexto do serviço colocam o docente em uma posição de desafio para estimular o estudante a refletir sobre possíveis alternativas teóricas e práticas que consigam estimular alguma mudança na realidade encontrada, ou quando diante da impossibilidade de mudança que estes reflitam sobre situações que podem ter um desfecho diferente do encontrado na realidade (SAIPPA-OLIVEIRA; KOIFMAN, 2011).

O processo de reflexão no contexto da sala de aula e nos serviços, nem sempre avança na cadeia de reflexão, ou seja, a reflexão na ação se transforma em reflexão sobre a ação. Todavia existe um movimento por parte dos docentes para criar possibilidades de ensinar na integralidade, estabelecendo um processo de pensar e fazer que considere esse princípio no cuidado à saúde e nas relações estabelecidas durante a formação.

### **Talento artístico profissional: habilidades e performances para cuidar na perspectiva da integralidade diante de situações vivenciadas no contexto da prática**

Para gerenciar a assistência prestada, o enfermeiro precisa se capacitar e se qualificar para adquirir habilidades e competências relacionadas à capacidade de comunicação, escuta, observação,

negociação, senso crítico e sensibilidade para perceber as pessoas e o contexto em que está inserido (SPAGNOL, 2013).

Além dessas habilidades e competências, os profissionais podem aprender a desenvolver o talento artístico profissional, definido como um tipo de competência que os profissionais demonstram em situações incertas e conflituosas do campo da prática. Alicerçado em um conhecimento tácito, nem sempre é possível de descrevê-lo, mas está presente durante a execução da ação mesmo que não tenha sido pensado anteriormente, complementando o conhecimento científico e as técnicas dominadas pelos profissionais (SCHON, 2000).

A relação pedagógica, ao estimular o desenvolvimento do talento artístico diante de situações incertas e conflituosas, prepara o futuro enfermeiro para lidar com as experiências de cuidados que requerem respostas que escapam aos cânones da racionalidade técnica. Preparar os estudantes para adquirirem essa performance e respeitar seu tempo de aprendizagem para o talento artístico estão presentes na atuação de alguns docentes quando estão no campo da prática.

No campo da prática professor vai conduzindo o diálogo, enfocando a questão do papel do enfermeiro diante da situação complexa, da conduta esperada (acolher o choro) e da subjetividade de cada profissional ao lidar com as emoções. Cada estudante vai encontrar uma forma de lidar com o paciente, cada situação é diferente da outra. (OD3CP)

Experiência negativa da aluna diante de uma situação incerta/conflituosa (entendimento equivocado dos agentes comunitários de saúde sobre dinâmica da reunião conduzida pelos estudantes) contribuiu para que aluna refletisse que adquiriu habilidade/performance na relação com equipe de enfermagem. (OD5CP)

Tem que ter cuidado para não esperar que os estudantes adquiram competências que vão além das esperadas na disciplina, respeitando o momento que ele está no processo de formação. (ED8)

No entanto, ainda encontramos, no curso, pouco estímulo para o desenvolvimento desta competência tanto em sala de aula como observado no campo da prática.

Pouco exploradas as situações incertas e complexas da prática nos exemplos citados em sala de aula. (OD2CT)

No campo da prática aluna faz algo diferente do preconizado nos manuais. Professora não critica, mas orienta a fazer como preconizado. [...] Situações incertas e conflituosas no campo da prática são pouco exploradas pelo docente. (OD1CP)

Quando a técnica não está tão correta, mas que não infira em risco, tem que revisar técnica, mostro onde que estão as questões pra ele, pra que ele faça a correção. (ED4)

No espaço de sala de aula existe uma riqueza de enunciados, discursos e linguagens, que, ao ser explorado pelo professor durante sua interação com os estudantes, e mediante a adoção de estratégias de ensino-aprendizagem, contribui para o melhor aproveitamento dos conteúdos abordados no contexto teórico. Contudo, o professor deve realizar uma reflexão constante sobre sua prática docente, sobre os objetivos do processo de ensino-aprendizagem, e promover o fortalecimento das informações debatidas na sala de aula, (re)significando conceitos, criando oportunidades de aprendizdos (COSTA; SANTOS; SANTOS, 2006) que contribuam para o fortalecimento da relação pedagógica e desenvolvimento do talento artístico profissional.

Embora exista a fragilidade de explorar o talento artístico no campo da prática, o docente tem presente em seu discurso que durante a formação o estudante precisa aprender a lidar com as diferenças entre o aprendido em sala de aula e o encontrado na prática, necessitando para isso adquirir habilidades e competências para o desenvolvimento da criatividade para agir em situações incertas e conflituosas.

Estudante precisa aprender a trabalhar com a diversidade e diferenças do aprendido em sala de aula e do que ocorre no campo da prática. É um aprendizado novo para o estudante onde ele vai aprender a flexibilizar e improvisar o cuidado. Ele como profissional vai precisar usar essa criatividade, essa flexibilidade pra agir nas situações que são inesperadas. (ED1)

Manejar as demandas do campo da prática durante a formação do enfermeiro gera no docente a sensação de que a relação pedagógica ocorre em um espaço que tem governabilidade limitada, entre o que precisa ser aprendido na formação e a abertura que o campo fornece para resolver determinadas situações incertas e conflituosas.

A inserção na realidade, ao mesmo tempo que pode criar possibilidades para o desenvolvimento do talento artístico, também limita, pois ao estudante e professor são membros externos à equipe, e a capacidade de atuação de ambos está em uma margem muito estreita e sensível, pois dependendo da condução pode implicar em perda do campo de estágio. (ED5)

As inovações na formação do enfermeiro solicitam que docentes, estudantes, gestores e profissionais de saúde tenham uma atitude coletiva e aberta, contribuindo para a formação de um enfermeiro com perfil generalista, humanista, crítico e reflexivo. A adoção de práticas pedagógicas ativas considera o estudante como ser humano em formação e o docente como facilitador deste processo, estimula uma prática refletida que assegure ao estudante desenvolver competências e habilidades que estejam de acordo com as políticas nacionais de saúde e educação voltadas para o interesse da população brasileira (SILVA, et al, 2010).

As habilidades e performances do talento artístico se entrelaçam com o princípio da integralidade do cuidado, pois, justamente, não podemos prever as demandas incertas e conflituosas que vamos encontrar no cotidiano dos serviços. O cuidar na perspectiva da integralidade é atender à demanda de quem procura o serviço de saúde, mediante uma prática reflexiva tanto do professor como do estudante, desde o momento em que ocorre a prestação de cuidado até a construção de novas possibilidades de cuidar na perspectiva da integralidade. Para Schon (2000), a reflexão do professor sobre seu próprio desempenho ou sobre o desempenho do estudante, bem como a reflexão do estudante sobre seu próprio desempenho ou sobre o desempenho do professor podem contribuir para que uma descrição saliente diferenças sutis, explicita conexões de um conjunto longo e rápido de ações de uma demonstração ou revele o entendimento que informa variações superficiais no processo de ensino-aprendizagem.

Ao partirmos desses princípios, certamente, conseguiremos dar voz ao sujeito, ouvindo e atendendo suas necessidades de saúde e encontraremos estratégias para enfrentar as situações incertas encontradas na prática. Nesse sentido, durante a formação o estudante deve ser estimulado a desenvolver o talento artístico para que consiga se construir profissionalmente como um enfermeiro que está capacitado para buscar respostas diante das demandas incertas e complexas de saúde.

Desenvolver o talento artístico e cuidar na perspectiva da integralidade é um caminho que precisa se entrelaçar com a relação pedagógica e não ficar paralelo a esta. Assim, o estudante, ao vivenciar uma relação que estimule estes princípios pedagógicos durante a graduação, tem mais possibilidade de aplicá-los durante e após seu processo de formação. Para tal, Lima et al (2013) nos orienta que a formação dos profissionais de saúde ancorada na integralidade requer a

inclusão deste princípio também nas posturas pedagógicas, percebendo o estudante como um ser em formação reconhecido na sua integralidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os elementos da relação pedagógica no ensino prático-reflexivo que caracterizam a aprendizagem a partir do princípio da integralidade durante a formação do enfermeiro estão relacionados à conexão teoria e prática, ao desenvolvimento do talento artístico profissional e ao processo de reflexão na e sobre a ação.

A relação pedagógica tem papel fundamental para alinhar teoria e prática, estimulando o estudante a refletir sobre o conhecimento aprendido em sala de aula com o encontrado no campo da prática. Todavia, embora tivessem esta articulação pouco respaldada nos planos de ensino, os docentes demonstraram compromisso e se sentiam desafiados para estimular esta competência do estudante, tanto no contexto teórico como no prático.

O processo de conhecer e refletir na ação está presente na formação do enfermeiro, no entanto, ele ainda precisa ser estimulado para que se transforme mais frequentemente em reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Desse modo, quebra-se a lógica de um ensino pautado na racionalidade técnica e aproxima-se de uma epistemologia da prática reflexiva que abre possibilidade para ações na perspectiva da integralidade.

A relação pedagógica no curso necessita criar possibilidades para formar profissionais competentes para atuar diante de situações incertas e conflituosas encontradas nos serviços de saúde. O desenvolvimento desta competência e habilidade está diretamente relacionado ao processo de reflexão na ação e sobre a ação, propiciando o desenvolvimento do talento artístico profissional.

Evidencia-se que estes elementos caracterizadores de um ensino na perspectiva da integralidade são muito novos, ao se considerar que a formação em enfermagem tem sua base construída na racionalidade técnica. Nesse sentido, entende-se que, embora tenhamos políticas públicas de educação e de saúde que quebrem este paradigma, ainda estamos construindo coletivamente novas possibilidades pedagógicas para atender tanto as necessidades de saúde da população brasileira como as demandas da própria formação em saúde.

## REFERÊNCIAS

ALVES, E.A.T.D; COGO, A.L.P. Percepção de estudantes de enfermagem sobre o processo de aprendizagem em ambiente hospitalar. **Rev Gaúcha Enferm**, Porto Alegre, v.35, n. 1, p.102-109. 2014.

Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-14472014000100102&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472014000100102&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 10 outubro de 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 17 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

AYRES, J.R. Integralidade do cuidado, situações de aprendizagem e o desafio do reconhecimento mútuo. In: PINHEIRO, R.; LOPES, T.C. **Ética, técnica e formação**: as razões do cuidado como direito à saúde. Rio de Janeiro: CEPESC:IMS/UERJ/ABRASCO. 2010. P: 123-136.

COSTA, A. J. da; SANTOS, M. S.S. dos; SANTOS, N. M.P. Reflexões sobre a intermediação da linguagem na relação entre professor e estudante de graduação em enfermagem. **REME rev. min. enferm**, Minas Gerais, v.10, n. 2, abr.-jun. 2006. Disponível em: <http://reme.org.br/artigo/detalhes/407> acesso em: 10 de out de 2014.

ERDMANN, A.L.; FERNANDES, J.D.; TEIXEIRA, G.A. Panorama da educação em enfermagem no Brasil: graduação e pós-graduação.

**Enfermagem em Foco**, Brasília, v.2, n.3, p. 89-93, 2011. Disponível em:

<<http://revista.portalcofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/9176>>. Acesso 14 de set. 2014.

FERLA, J.B.S. Ênfase nas relações interpessoais na formação do enfermeiro sob o paradigma ético-humanista. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro , v. 11, n. 3, Dec. 2013 . Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462013000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462013000300010&lng=en&nrm=iso) . Acesso em: 10 Ago. 2014

FERNANDES, M.F.P.; FREITAS, G.F. A construção do conhecimento do graduando de enfermagem: uma abordagem ético-social. *Rev. Bras. Enferm.* Brasília, v. 60, n. 1, 2007 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672007000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672007000100011&lng=en&nrm=iso)> . Acesso em: 20 Mar. 2014.

JOHNSON-FARMER, B.; FRENN, M. Teaching excellence: what great teachers teach us. **J.prof. nurs.** v.25, n.5, p. 267-272, 2009. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19751930> . Acesso em: 20 ago 2014.

LIMA, M.M.et al. Comprehensiveness as a pedagogical principle in nursing education. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis , v. 22, n. 1, Mar. 2013 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072013000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072013000100013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 Jan. 2014.

LUDKE, M.; ANDRÊ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOURA, E. C. C.; MESQUITA, L. F. C. Estratégias de ensino-aprendizagem na percepção de graduandos de enfermagem. **Rev. bras. enferm.**, Brasília , v. 63, n. 5, Oct. 2010 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672010000500016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672010000500016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: . 08 Nov. 2014.

MOYA, José Luis Medina; PARRA, Silvana Castillo. La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis , v. 15, n. 2, June 2006 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072006000200015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000200015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: Nov. 2014.

OLIVEIRA, G.S.; FERNANDEZ, V. S.; KOIFMAN, L. trabalho e formação: diálogos necessários para a construção de práticas do cuidado. In: PINHEIRO, R; SILVA JUNIOR, A.G. **Por uma sociedade cuidadora.** 1 ed. Rio de Janeiro: CEPESC: IMS/UERJ:ABRASCO, 2010.



SAIPPA-OLIVEIRA, Gilson; KOIFMAN, Lilian. Os docentes universitários: como transformar a formação? In: PINHEIRO, Roseni; SILVA JUNIOR, Aluísio Gomes (org). **Cidadania no cuidado: o universal e o comum na integralidade das ações de saúde**. Rio de Janeiro: IMS/UERJ-CEPESC, 2011.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Mary Gomes et al . Processo de formação da(o) enfermeira(o) na contemporaneidade: desafios e perspectivas. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis , v. 19, n. 1, Mar. 2010 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072010000100021&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072010000100021&lng=en&nrm=iso) . Acesso em: 10 Nov. 2014.

SPAGNOL, Carla Aparecida et al . Vivenciando situações de conflito no contexto da enfermagem: o esquete como estratégia de ensino-aprendizagem. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro , v. 17, n. 1, Mar. 2013.

ZANI, A.V.; NOGUEIRA, M.S. Incidentes críticos do processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem, segundo a percepção de estudantes e docentes. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. 2006; 14(5): 742-48.

### 6.3 MANUSCRITO 5 - INDICATIVOS DA INTEGRALIDADE NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA: UM *DESIGN* A SER CONSTRUÍDO NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO

#### INDICATIVOS DA INTEGRALIDADE NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA: UM *DESIGN*<sup>4</sup> A SER CONSTRUÍDO NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO

#### RESUMO

Estudo de caso qualitativo, ancorado no referencial da epistemologia da prática reflexiva de Donald Schon. Analisa como os indicativos da integralidade se relacionam com o ensino prático-reflexivo na relação pedagógica. Coleta de dados realizada com oito docentes efetivos de um Curso de Graduação em Enfermagem. Utilizaram-se análise documental, observação e entrevistas. A proposta operativa de Minayo (2010) guiou a análise de dados. Emergiram três categorias: ensino-aprendizagem da integralidade em circuito único: consequências para a formação do enfermeiro; relação pedagógica de troca mútua: ensinando e aprendendo a integralidade coletivamente; da aprendizagem em circuito único à aprendizagem em circuito duplo da integralidade: um *design* a ser construído pelo professor e estudante no ensino-prático reflexivo. A integralidade, ao ser reconhecida como princípio pedagógico, possibilita o rompimento de um ensino centrado no docente e avança para uma aprendizagem coletiva, possibilitando que docente e estudante criem seu próprio *design* ancorado num processo reflexivo sobre suas práticas e na realidade encontrada nos serviços de saúde.

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Docentes; Enfermagem; Assistência integral à saúde.

---

<sup>4</sup> *Design* é uma construção, uma representação de algo a ser trazido à realidade. É uma teia de ações projetadas, que considera as consequências e implicações descobertas, levando à reconstrução reflexiva. E em uma concepção ampla, é o processo fundamental de exercício do talento artístico em todas as profissões (SCHON,2000). Neste estudo, o *design* é entendido como uma construção coletiva entre professor e aluno para o estabelecimento de uma relação pedagógica no ensino prático reflexivo que estimule o talento artístico do enfermeiro na perspectiva da integralidade.

## **INDICATIVES OF INTEGRALITY IN THE EDUCATIONAL RELATIONSHIP: A DESIGN TO BE BUILT IN THE FORMATION OF NURSE**

### **ABSTRACT**

A qualitative study case anchored in the referential framework of the epistemology of the reflective practice of Donald Schon. The study analyzed the indicators of integration related to practice-reflective teaching in the pedagogical relationship. The data collection was performed with eight effective teachers of a Nursing Department. Document analysis, observation and interviews were used to collect data. The operational proposal of Minayo (2010) guided the data analysis. Three categories emerged: teaching and learning of single-loop integrity: implications for nursing education; pedagogical relationship of mutual exchange: teaching and learning integrality collectively; from single-loop learning to the integral double circuit learning: a design to be built by the teacher and student in the practice-reflective teaching. Integrality to be recognized as a pedagogical principle enables the breakdown of a student-centered teaching and advances to the collective learning, enabling the teacher and the student to build their own *design* anchored in a process of reflection on their own practices and realities of their health services.

**Descriptors:** Education, Higher; Faculty; Nursing; Comprehensive Health Care.

## **INDICATIVOS DE LA INTEGRALIDAD EN LA RELACIÓN PEDAGÓGICA: UN DISEÑO A SER CONSTRUÍDO EN LA FORMACIÓN DEL ENFERMERO**

### **RESUMEN**

Estudio de caso cualitativo anclado en el referencial de la epistemología de la práctica reflexiva de Donald Schon. Se analiza como los indicativos de la integralidad se relacionan con la enseñanza practico-reflexiva en la relación pedagógica. La recolección de los datos fue realizada con ocho docentes efectivos de un Departamento de Grado en Enfermería. Se utilizó análisis documental, observación y entrevistas. La propuesta operativa de Minayo (2010) guió el análisis de datos. Emergieron tres categorías: enseñanza-aprendizaje de la integralidad en

circuito único: consecuencias para la formación del enfermero; la relación pedagógica de intercambio mutua: enseñando y aprendiendo la integralidad colectivamente; del aprendizaje en circuito único al aprendizaje en circuito duplo integral: un diseño a ser construido por el profesor y alumno en la enseñanza práctico-reflexiva. La integralidad al ser reconocida como principio pedagógica posibilita la ruptura de una enseñanza centrada en el docente y avanza para un aprendizaje colectiva, posibilitando que el docente y el estudiante críen su propio diseño anclado en un proceso reflexivo sobre sus prácticas y realidades en los servicios de salud.

**Descriptor:** Educación Superior; Docentes; Enfermería; Atención Integral de Salud.

## INTRODUÇÃO

A área da educação em enfermagem brasileira, nos últimos anos, vem passando por transformações frente às exigências de seu papel na formação de recursos humanos com perfil adequado às necessidades de saúde da população e à legitimidade de seu papel na produção de conhecimentos inovadores e de utilidade para a sociedade (ERDMANN, 2011).

Atender a esta demanda social e à construção de conhecimentos implica em valorizar as experiências ocorridas no contexto da formação do enfermeiro, oportunizando a criação de diferentes espaços de ensino-aprendizagem e construindo uma relação dialógica entre academia e serviço (OLIVEIRA; FERNANDEZ; KOIFMAN, 2010). A formação em enfermagem deve fundamentar-se em princípios pedagógicos que saiam do discurso e se efetivem na prática, valorizando a totalidade do estudante em formação e da pessoa que está sendo cuidada por este (FERLA, 2013).

A busca de referenciais pedagógicos que valorizem a reflexão sobre as práticas dos serviços de saúde e sobre as vivências acadêmicas contribuem para que as demandas sejam respondidas com conhecimentos que ultrapassem a racionalidade técnica. Nessa perspectiva, Schon (2000) define o ensino prático reflexivo como aquele que articula ensino e serviço, estimula o aprender, ao mesmo tempo em que ancora-se no diálogo, na reflexão na ação e sobre a ação entre docente e estudante nos diferentes contextos onde ocorre a formação.

O ensino prático reflexivo dá subsídios para que a relação pedagógica seja estabelecida em um processo de ensino-aprendizagem

construído coletivamente pelo docente e estudante. Esta construção coletiva, ao ser ancorada em indicativos do princípio da integralidade que podem ser aplicados tanto no cuidado como na relação pedagógica, abre possibilidade para criação de modelos pedagógicos centrados no estudante e nas demandas reais da academia e do serviço.

A integralidade é um princípio filosófico do sistema único de saúde construído coletivamente pelos sujeitos envolvidos na formação do enfermeiro. Entendido, também como um princípio pedagógico alicerça o diálogo entre professor e estudante, articula teoria e prática e ensino e serviço, criando oportunidades para a reflexão sobre a realidade de saúde e instiga mudanças nas práticas (LIMA et al 2013).

O princípio da integralidade, ao nortear a formação do enfermeiro em um ensino prático reflexivo, demanda uma proposta pedagógica que crie estímulos para a reflexão do estudante sobre as práticas em saúde e sobre seu processo formativo. Ao mesmo tempo, permite o convívio e a reflexão do estudante e do docente sobre os conhecimentos utilizados pelos profissionais para lidarem com os acontecimentos inesperados em seu cotidiano, promovendo transformações na forma de agir e de pensar (KLOH, 2014).

Diante do exposto objetivou-se analisar como os indicativos da integralidade se relacionam com o ensino prático-reflexivo na relação pedagógica.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Schon e Argyris descrevem que a interação entre as pessoas torna possível a construção de um *design* comportamental que inclui valores, estratégias e pressupostos básicos que indicam os padrões de comportamento interpessoal entre os indivíduos. As teorias de ação utilizadas nesta interação são descritas por Schon em dois níveis distintos: teorias usadas para explicar ou justificar determinado comportamento e teorias utilizadas em determinado padrão de comportamento espontâneo com outras pessoas (SCHON, 2000).

Baseados nessas teorias, Schon e Argyris elaboraram dois modelos para descrever o comportamento interpessoal, especialmente diante de situações de dificuldade ou estresse. O modelo I contribui para a que a relação pedagógica ocorra em universos comportamentais fechados e defensivos, do tipo vitória e derrota, na qual a aprendizagem é limitada a um circuito único (Quadro 11).

**Quadro 11:** Características do Modelo I proposto por Schon

Variáveis dominantes para a ação	Estratégias de ação para o docente	Consequências para o docente e discentes	Consequências para a aprendizagem	Eficácia
Atingir os propósitos na forma como o docente percebe	Construir o <i>design</i> e administrar o ambiente de modo que o docente esteja no controle de fatores relevantes para si	Docente visto como defensivo	Autoisolador	
Maximizar a vitória e minimizar a derrota	Conquistar e controlar a tarefa	Relacionamentos interpessoais e de grupos defensivos	Aprendizagem de circuito único	Diminuída
Minimizar a evocação de sentimentos negativos	Autoproteger-se unilateralmente	Normas defensivas	Pouco teste público de teorias	
Ser racional e minimizar a emocionalidade	Proteger unilateralmente os outros de ferirem-se	Baixo nível de liberdade de escolha, de compromisso interno e disposição de correr riscos		

Fonte: Schon, 2000.

O modelo II, considerado como um modelo diferente, contribui para que a relação pedagógica ocorra em um universo comportamental onde as pessoas realizam um intercâmbio de informações válidas, mesmo diante de situações sensíveis e difíceis. A aprendizagem não se limita apenas a um circuito único, pois permite a inclusão de variáveis / valores dominantes que estão por trás das estratégias dominantes (Quadro 12) (SCHON, 2000).

**Quadro 12:** Características do Modelo II proposto por Schon

Variáveis dominantes para a ação do docente	Estratégias de ação do docente	Consequências para o docente e discente	Consequências para a aprendizagem	Eficácia
<b>Informação válida</b>	Situações ou encontros nos quais os participantes podem ser originais e experimentar alta relevância pessoal	Docente visto como minimamente defensivo, parceiro para a aprendizagem	Processos testáveis	
<b>Escolha livre e informada</b>	A tarefa é controlada conjuntamente	Relações interpessoais e dinâmicas de grupo minimamente defensivas	Aprendizagem de circuito duplo	Aumentada
<b>Compromisso interno com a escolha e monitoramento constante da implementação</b>	A autoproteção é um empreendimento conjunto, orientado no sentido de crescimento	Normas orientadas à aprendizagem	Frequente teste público das teorias	
<b>Proteção bilateral dos outros</b>		Alto nível de liberdade de expressão, compromisso interno e disposição para correr riscos relacionados ao ensino		

Fonte: Schon, 2000.

A partir dos dois modelos propostos por Schon, foi possível traçar modelos paralelos para o ensino do princípio da integralidade na formação do enfermeiro, conforme apresentado nos Quadros 13 e 14, que deram sustentação teórica para análise desse estudo.

**Quadro 13:** Ensino da integralidade de acordo com modelo I

Variáveis dominantes para a ação	Estratégias de ação para o docente	Consequências para o docente e discentes	Consequências para a aprendizagem	Eficácia
Ensinar o cuidado a partir do princípio da integralidade de acordo como o docente a percebe	Ensinar a integralidade administrando o cenário de ensino (sala de aula, aula prática/estágio, teórico-prática) com controle sobre fatores que interessam o docente sem considerar a perspectiva do estudante	Docente com postura autodefensiva, não permitindo abertura para outros questionamentos que estejam fora do conteúdo estudado. A integralidade percebida como princípio normativo do SUS.	Autoisolador	
Maximizar as potencialidades e minimizar as fragilidades no ensino da integralidade	Ensino controlado apenas pelo docente	Postura pedagógica defensiva, dificultando a alteridade, vínculo e acolhimento	Aprendizagem da integralidade direcionada especificamente ao cuidado	Fragmentação do ensino
Minimizar a evocação de sentimentos negativos relativos ao processo de ensino aprendizagem	Autoproteção unilateral do discente e do docente	Normas defensivas	Poucas demonstrações e discussão durante as atividades sobre a polissemia do conceito de integralidade	



Utilizar a razão moderada para persuadir os discentes	Proteger unilateralmente os outros de modo que aprendam a integralidade sem vivenciarem situações conflituosas	Baixo nível de liberdade de escolha, compromisso interno e disposição de correr riscos durante o processo de ensino-aprendizagem
---	--	--

Fonte: elaborado pela autora, adaptado de Schon (2000)

Dessa maneira, neste modelo de ensino (Quadro 13) as posturas adotadas pelos docentes são defensivas, o foco do ensino está centrado no controle do docente sobre o processo de ensinar e a integralidade é percebida como um princípio normativo do SUS aplicável a determinado contexto ou disciplina do curso.

**Quadro 14:** Ensino da integralidade de acordo com modelo II

Variáveis dominantes para a ação do docente	Estratégias de ação do docente	Consequências para o docente e discente	Consequências para a aprendizagem	Eficácia
Propicia a troca de informações entre docente e discente	Docente e discentes têm a liberdade de expressar suas opiniões	Docente mostra-se aberto a questionamentos, com postura minimamente defensiva.	Exercitar publicamente reflexões que permitam a discussão da integralidade considerando sua polissemia e aplicação na relação pedagógica.	
Maneiras/formas para estudar o princípio da integralidade	Estudo realizado e controlado mutuamente, todos participam e contribuem no processo	Relações interpessoais e dinâmicas de grupo minimamente defensivas, abertas a novas possibilidades que facilitam a aprendizagem	O processo de ensino-aprendizagem propicia a reflexão do aprendizado da integralidade por parte do estudante e do docente	Aumentada

Comprometimento do docente e discente com o ensino e aprendizagem do princípio da integralidade e acompanhamento constante de sua implementação durante a atividade.	Estratégias que contribuam para uma aprendizagem significativa do ensino do princípio da integralidade. Abordagens que estimulem a aprendizagem significativa	Normas orientadas à aprendizagem	Utilização da aplicação das correntes filosóficas que sustentam o princípio da integralidade	
Proteção bilateral dos outros		Alto nível de liberdade de expressão para docentes e discentes, assumindo compromisso mútuo no ensino da integralidade, bem como assumir os riscos caso ocorra o insucesso durante as tentativas de aplicação deste princípio		

Fonte: elaborado pela autora, adaptado de Schon (2000)

O processo de ensino aprendizagem da integralidade na formação, ao pautar-se no modelo II, cria possibilidades para que professor e estudante possam construir coletivamente os conhecimentos necessários para desenvolverem habilidades e competências do futuro enfermeiro. Ao mesmo tempo, propicia que estes assumam um compromisso mútuo de ensinar e aprender a integralidade como um princípio do cuidado ao usuário e também da relação pedagógica.

## METODOLOGIA

Estudo qualitativo, utilizando-se como método de investigação o estudo de caso, o qual investiga algo singular, que possui valor em si mesmo, contribuindo para olhar em profundidade uma determinada unidade complexa que retrata o cotidiano de situações vivas do contexto escolar (LÜDKE E ANDRÉ, 1986), (ANDRE, 2010).

O estudo de caso foi desenvolvido em um Curso de Graduação em enfermagem em uma universidade pública no Sul do País. Participaram do estudo oito docentes de disciplinas do eixo integrador dos quatro últimos semestres do currículo de 2004 do Curso. Em virtude de o currículo atual estar nos semestres iniciais e por se entender que a relação pedagógica também estava em fase de mudança, optou-se por incluir apenas o currículo de 2004.

Primeiramente foram selecionadas as disciplinas integradoras do currículo para depois realizar o sorteio dos participantes do estudo. Após o sorteio foi realizado um primeiro contato com os docentes via correio eletrônico e pessoalmente convidando-os a participar da pesquisa. Os critérios de inclusão dos docentes foram: vínculo docente na instituição de ensino escolhida; atuação de mais de dois anos de exercício na docência; vivência institucional com atividades teóricas e teórico-práticas.

A coleta de dados foi realizada no período de maio de 2013 a setembro de 2014 com análise documental, observação não participante e entrevistas individuais. A primeira etapa da coleta se deu nos planos de ensino das disciplinas do eixo integrador. Estes documentos foram uma valiosa fonte de informações, pois isso representou um primeiro olhar com o contexto do curso. Os planos de ensino foram identificados com os códigos (PED1, PED2, PED3, PED4...PED7, PED8) formado pelas letras PE (plano de ensino), D (docente), e o número correspondente ao docente observado.

A segunda etapa da coleta foi desenvolvida em 28 momentos de ensino-aprendizagem, incluindo atividades teóricas, atividades teórico-práticas, estágio supervisionado e orientação de trabalho de conclusão de curso, totalizando 85 observações em campo. As observações foram identificadas com os códigos (OD1CT, OD1CP, OD2CT, OD2CP... OD8CT, OD8CP) representados por O(observação), D(docente) , o número destinado a cada participante, e CT (contexto teórico) e CP (contexto da prática).

Ao finalizar os momentos de observação os docentes foram entrevistados, para que complementar as informações das demais fontes de coleta e aprofundar a investigação da relação pedagógica estabelecida no curso pesquisado. As entrevistas foram gravadas em mídia digital e transcritas na íntegra. Os depoimentos das entrevistas foram identificados pelos códigos (ED1, ED2, ED3...ED8), representados por E (entrevista), D (docente), e número distribuído aleatoriamente pela pesquisadora.

A análise de dados foi realizada de acordo com a proposta operativa (MINAYO, 2010), contendo a fase exploratória da investigação, seguida pela leitura horizontal e exaustiva dos textos, leitura transversal, análise final e relatório da investigação com apresentação dos resultados.

Atendeu-se aos princípios éticos em pesquisa da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, com a aprovação do projeto no Comitê Ética em Pesquisa com Seres Humanos

da Universidade Federal de Santa Catarina com o número de Parecer 252.520/2013.

## RESULTADOS

A análise dos indicativos da integralidade encontrados na triangulação de técnicas deste estudo evidenciou que a relação pedagógica no curso de enfermagem ocorre em um modelo de ensino-aprendizagem que está em fase de transição, pois apresenta-se em alguns momentos como um modelo de circuito único, centralizado no docente. No entanto, o modelo de circuito duplo também está presente na relação pedagógica como um caminho que está sendo trilhado pelo professor e estudante na formação do enfermeiro na perspectiva da integralidade. Estes modelos de ensino-aprendizagem estão descritos nas categorias de análise deste estudo, apresentadas a seguir:

A primeira categoria - denominada ensino-aprendizagem da integralidade em circuito único: consequências para a formação do enfermeiro - apresenta um modelo de relação pedagógica fortemente centrada na figura do professor e no ensino da integralidade como um princípio do Sistema Único de Saúde.

A segunda categoria, relação pedagógica de troca mútua: ensinando e aprendendo a integralidade coletivamente, apresenta uma relação pedagógica que ensina a integralidade como princípio do SUS, mas que também a considera na relação pedagógica.

A terceira categoria, denominada: da aprendizagem em circuito único à aprendizagem em circuito duplo da integralidade: um *design* a ser construído pelo professor e estudante no ensino-prático reflexivo, apresenta possibilidades pedagógicas de uma construção coletiva do ensino-aprendizagem da integralidade na formação do enfermeiro.

### **Ensino-aprendizagem da integralidade em circuito único: consequências para a formação do enfermeiro**

Os indicativos da integralidade encontrados na formação do enfermeiro estão relacionados à aplicação deste princípio no cuidado à saúde, os quais estão representados pelo diálogo, vínculo, acolhimento, respeito, escuta atenta, demanda espontânea, interdisciplinaridade, contrarreferência e assistência centrada no sujeito (KLOH, 2012).

No curso de enfermagem, estes indicativos estão centrados na figura do docente e na discussão da integralidade de acordo com o

conteúdo a ser trabalhado tanto em sala de aula como no contexto da prática.

Durante os exercícios professora vai articulando as ações de acordo com o nível de complexidade do sistema de saúde. No segundo momento da aula, quando faz apresentação teórica discute a integralidade focada para a disciplina que leciona. (OD6CT).

Professora trabalha com diálogo contrarreferência, assistência usuário-centrada e gestão [...] integralidade discutida na ótica do cuidado (OD5CT).

A formação do enfermeiro no ensino superior não se constitui como um processo centrado na figura do professor, mas no estudante como protagonista de sua história. A autonomia do estudante no processo formativo significa aprender a conduzir seu próprio processo de ensino-aprendizagem, construindo coletivamente seus conhecimentos a partir da reflexão das situações vivenciadas na realidade (SEMIN; MELO; CORRÊA, 2009). Nesse sentido, a utilização de metodologias participativas que estimulem a criatividade e a iniciativa torna-se indispensável para o processo de ensino-aprendizagem em enfermagem (BACKES; MARINHO, 2010).

Quando o processo de ensino-aprendizagem está ancorado no modelo de circuito único, a aprendizagem se limita à construção de estratégias e táticas para conquistar objetivos específicos sem ocorrer a preocupação de aprender sobre valores e pressupostos que motivam o comportamento do docente e do estudante. Neste modelo, o foco está em ensinar determinado conteúdo, e a relação entre professor e estudante é percebida como um jogo de vitória e derrota, sem haver uma preocupação coletiva com o processo de ensino-aprendizagem (SCHON, 2000). Quando o processo de ensino-aprendizagem da integralidade ocorre em circuito único, os estudantes são pouco estimulados a questionar, a autoavaliar-se e a reconhecer suas fragilidades e potencialidades durante a graduação. Esta fragilidade interfere negativamente na formação de um enfermeiro com perfil generalista, criativo, crítico e reflexivo. Ao mesmo tempo, limita as habilidades e competências para antever as demandas da prática em saúde e também encontrar alternativas diante de situações incertas e conflituosas.

No contexto da prática professora não fala em integralidade nem em cuidado integral. [...] Alguns indicativos surgem durante o estágio, como preparo do paciente para alta, mas não são abordados na ótica da integralidade, o foco está nos conteúdos relacionados à disciplina. (OD6)

Integralidade não aparece como foco central no processo de ensino aprendizagem na unidade básica de saúde. Foco do ensino está centrado em questões pontuais, como coleta de exame e consultas em uma área específica. (OD4CP)

Neste modelo de ensino-aprendizagem as posturas adotadas pelo professor e consequentemente pelo estudante contribuem para que a formação do enfermeiro promova a fragmentação do princípio da integralidade. Isso ocorre por diferentes questões encontradas na relação pedagógicas, as quais estão fortemente centradas na aprendizagem em circuito único, com o foco principal naquele tema ou conteúdo a ser aprendido pelo estudante e na dificuldade de discutir sobre a integralidade nos diversos contextos de ensino articulando com os conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

A formação do enfermeiro, ao ser ancorada em um movimento de reconciliação entre atividades acadêmicas e mundo do trabalho, traz significado à formação, busca superar visões elitistas, mecanicistas e idealizadas, que desconsideram a complexidade e contradições das práticas concretas encontradas na área de saúde (SANTANA et al, 2010).

Embora no plano de ensino seja possível encontrar elementos que remetem a um ensino prático reflexivo na perspectiva da integralidade, com diversidade de contextos nos quais os estudantes podem perceber a integralidade sobre diferentes olhares, o docente muitas vezes não dá conta de trazer a discussão deste princípio em sua polissemia e articular com os demais conteúdos construídos ao longo do curso.

O processo de ensino aprendizagem ocorre no contexto dos serviços de saúde, na área hospitalar e na atenção básica no mesmo semestre, com conteúdos que abordam cuidado integral à mulher, criança e adolescente. (PED8)

A gente não fala a integralidade lá naquele conceito do SUS, mas a gente mostra como que a assistência [...] deve acontecer de uma forma a atender o princípio da integralidade. [...] mas às vezes na saúde coletiva, como é uma coisa mais ampla, acaba-se discutindo aqueles princípios, mas para nós fica uma coisa muito solta dizer, sabe, a gente tem que pegar elementos da [...] para mostrar o que aquilo dali traduz ou representa o trabalho dentro da integralidade e da proposta de cuidado integral das pessoas. (ED8)

A proposta de um currículo integrado nos conteúdos e na prática das disciplinas pode conseguir integrar diferentes áreas de conhecimentos para discutir a integralidade, no entanto, este movimento está na dependência da vontade do docente. Nesse sentido, a prática pedagógica mostra-se fragilizada para favorecer a aplicação do princípio da integralidade, mesmo com os diversos entendimentos e aproximações sobre este princípio (CURSINO; FUJIMORI; GAIVA, 2014).

A fragilidade de aplicação do princípio da integralidade durante a formação acadêmica do enfermeiro, principalmente na área hospitalar, onde o cuidado está centrado em aspectos biológicos/patológicos, tem sido reconhecida pelos próprios acadêmicos. Enfrentar este entrave implica em encontrar maneiras de estimular as inúmeras possibilidades de aplicar a integralidade no cuidado e na relação pedagógica. Estas possibilidades tornam-se concretas quando se coloca em prática o exercício reflexivo permeado pelo diálogo coletivo entre professores, estudantes e profissionais dos serviços na busca de alternativas para atender as demandas pedagógicas de uma formação para além dos conteúdos, ancorada nos princípios do SUS (LIMA et al, 2012).

O processo de ensino-aprendizagem da integralidade nesta categoria aponta a fragmentação do ensino do princípio da integralidade ancorado na racionalidade técnica. Esse modelo de ensino desconsidera as diversas possibilidades de aplicação da integralidade e seus indicativos são controlados pelo docente que direciona o ensino da integralidade para o conteúdo a ser ministrado. Para romper com esse ensino fragmentado necessitamos estabelecer uma relação pedagógica que estimule o diálogo reflexivo, para que o estudante juntamente com o docente encontre alternativas para cuidar e estabelecer relações ancoradas na integralidade como um princípio pedagógico.

## **Relação pedagógica de troca mútua: ensinando e aprendendo a integralidade coletivamente**

Os indicativos do princípio da integralidade, ao serem traduzidos em um modelo de relação pedagógica que estimule a troca mútua, se transformam em diálogo reflexivo, acolhimento do estudante pelo docente, respeito às dificuldades e fragilidades de cada pessoa, escuta atenta, alteridade e construção coletiva de conhecimentos (KLOH, 2012).

No curso pesquisado evidenciou-se que esses indicativos estão presentes no cotidiano de alguns docentes tanto no discurso como na prática.

O diálogo estabelecido entre professora e estudante é permeado pelo estímulo à criatividade, pelos elogios e construção coletiva de conhecimentos (OD8CT).

Professora tem que ter muita paciência para despertar no estudante determinados aspectos do ensino-aprendizagem e cuidar para atuar de uma forma que não bloqueie o aprendizado do estudante.[...] É preciso também observar como o estudante está absorvendo e encarando determinada experiência nova (ED8).

Professora e estudantes estabelecem o diálogo, permeado pelo respeito mútuo, vínculo e acolhimento(OD7CT).

Conhecer o estudante e identificar suas dificuldades, facilidades e necessidades contribui para seu crescimento, aquisição de competências e compromisso ético ao longo do curso (ED7).

A preocupação do docente em formar um profissional crítico, reflexivo sobre seus saberes, atitudes e comportamentos foi observada em estudo realizado na formação do enfermeiro. A relação pedagógica pode auxiliar o estudante a perceber e buscar alternativas de soluções para os problemas encontrados, tanto na sua formação como nos serviços de saúde. Espera-se que o estudante tenha um comportamento ativo em busca do próprio processo de ensino-aprendizagem, visando se



tornar um bom profissional, competente tecnicamente, humanizado, capacitado para tomar decisões, questionar a própria prática e trabalhar em equipe (PRADO; LEITE, 2010).

Conseguir compreender que os indicativos do cuidado na perspectiva do princípio da integralidade podem ser aplicados na relação pedagógica é a primeira condição para o rompimento de modelos pedagógicos tradicionais centrados no docente. O docente, ao perceber esta possibilidade, adota uma postura minimamente autodefensiva, abre-se para os questionamentos e dúvidas, e estimula o processo de reflexão coletiva ao se aproximar da realidade do estudante e do serviço.

Para ensinar integralidade o estudante precisa se ver como pessoa, como que ele responde às suas necessidades. Depois ele no contexto profissional, como ele atende essa demanda quando chega a ele. [...]a realidade do estudante é ponto inicial para discutir a integralidade, como cidadão e como enfermeiro. (ED3)

Durante discussão teórica no contexto da prática, docente se coloca no lugar da alunas e estimula que estas se coloquem no lugar dele, quando discutem o uso do celular durante as atividades acadêmicas. (OD3)

Na relação pedagógica é importante compreender o estudante como um todo, avaliando o estudante no desempenho cognitivo e de habilidades, mas também considerar os aspectos afetivo e emocional no processo de ensino aprendizagem. A aproximação com o estudante e com seu contexto contribui para compreender melhor as atitudes dos estudantes. (ED1)

Os fragmentos citados apontam que existe um compromisso mútuo em ensinar o princípio da integralidade partindo-se da realidade do estudante, da aproximação entre docente e estudante, e também da possibilidade de estes se colocarem um no lugar do outro. O estabelecimento desta relação torna-se uma condição para a aprendizagem coletiva quando o docente está disposto a assumir riscos caso ocorra algum insucesso na tentativa de aplicar e ensinar o princípio da integralidade tanto no cuidado como na própria relação pedagógica.

É um esforço que a gente tem de tentar fazer esse olhar da integralidade [...] não dá pra esquecer que tem a questão da subjetividade do docente e a subjetividade do estudante. [...] tem momentos que isso funciona melhor, tem momentos que tem entraves maiores, tanto da parte do docente quanto dos estudantes. (ED4)

A atitude do docente frente a determinadas situações vivenciadas no processo de formação do enfermeiro irá definir o tipo de relação pedagógica estabelecida. Assim, se o docente adota uma postura aberta ao diálogo, busca aproximar-se da realidade do estudante, escuta seus sentimentos, angústias, vivências, história de vida e estabelece uma relação de confiança, certamente estará fortalecendo a relação pedagógica (LIMA et al, 2013).

Esse fortalecimento parte também do pressuposto de que o processo de ensino aprendizagem é uma construção coletiva, um exercício diário de respeito às limitações individuais dos estudantes e de flexibilização para que a aprendizagem e o desempenho no campo da prática ocorram no tempo de cada um (BESERRA; LUCIO; CARDOS, 2007).

A construção coletiva presente na relação pedagógica do curso estudado se traduz na aplicação dos indicativos da integralidade no cuidado e na relação pedagógica, rompendo com modelo de ensino pautado na racionalidade técnica e avançando para um modelo de troca mútua. Nessa proposta foi possível observar que as demandas do processo de ensino-aprendizagem partem do estudante e da realidade dos serviços, pressupostos fundamentais para a formação do enfermeiro na perspectiva da integralidade.

### **Da aprendizagem em circuito único à aprendizagem em circuito duplo da integralidade: um *design* construído pelo professor e estudante no ensino-prático reflexivo**

Conseguir identificar quais momentos da relação pedagógica se aproximam ou se distanciam do modelo de aprendizagem em circuito único, através da reflexão na ação e sobre a ação do docente, torna-se um ponto de partida para o ensino-aprendizagem em um modelo de circuito duplo. Este exercício reflexivo auxilia o docente a identificar os elementos que podem ser pontos-chave para que a formação do

enfermeiro esteja totalmente ancorada na aprendizagem em circuito duplo.

Neste modelo, professor e estudante são capazes de se expor publicamente para correr riscos de testar atribuições privadas, trazem à tona julgamentos negativos e relevam confusões e dilemas do processo de ensino-aprendizagem. Esta atitude expande a capacidade de reflexão na ação e sobre a ação, e, desse modo, torna-se mais provável que professor e estudante deem e recebam evidências das ideias em processo de mudança das quais dependem a reflexão (SCHON,2000).

Alguns momentos das observações evidenciaram que a relação pedagógica, no curso de enfermagem, apresentava elementos potenciais para o modelo de circuito duplo, a qual fomentava o diálogo, a reflexão, aproximação com a realidade do serviço, da academia e do estudante.

Relação pedagógica pautada no diálogo, apoio, escuta atenta, estímulo ao desempenho dos estudantes e feedback da docente sobre o desenvolvimento e desempenho do estudante no campo da prática. (OD1CP)

Oportunizar o estudante pra ele refletir sobre a situação daquela família, daquela criança, daquele cliente que ele cuida. [...] não só cuidar do indivíduo naquele momento da doença que ele está, mas que ele possa ver todo o contexto que o indivíduo está inserido [...] para que ele tenha um olhar bem ampliado [...]que aquele indivíduo tem um contexto todo que vai interferir no modo dele viver, ou no modo dele cuidar da sua saúde, da sua doença. [...] Na relação pedagógica é importante compreender o estudante como um todo. Quais são os aspectos que a gente precisa estar avaliando no estudante, tanto desempenho habilidade, desempenho cognitivo, mas também a gente pensar no aspecto afetivo, emocional, de como está esse estudante. [...] Se aproximar mais do estudante, conhecê-lo e ver que contexto que ele está [...] pode compreender melhor até as atitudes do estudante. (ED1)

Processo de ensino-aprendizagem não é controlado pelo docente. Docente durante as discussões teóricas mostra-se aberto a

questionamentos e críticas, estimula os estudantes a se colocarem diante da temática e do que observaram na unidade.. Docente estimula estudantes a refletirem sobre a realidade do serviço. A demanda vem dos estudantes, do serviço e do que o docente observa no contexto da prática tanto relacionado ao cuidado como à necessidade dos estudantes. (OD3CP)

O professor de enfermagem, ao exercer uma prática pedagógica reflexiva, ultrapassa os limites da sala de aula. Nesse sentido, as atividades são planejadas considerando a contextualização e aplicabilidade dos saberes na realidade, estimulando desse modo a consciência crítica dos estudantes e dando significado ao processo de ensino aprendizagem (GUBERT; PRADO, 2011).

A experiência de ensino-aprendizagem na formação do enfermeiro é sempre desafiadora, principalmente quando docentes e estudantes se deparam com situações de ensino e de assistência que divergem do aprendido na teoria e na prática (BESERRA; LUCIO; CARDOS, 2007). Esta realidade é uma potencialidade para que docente e estudante exercitem a reflexão sobre estas divergências e coletivamente construam novas alternativas e possibilidades de ensinar e aprender.

Quando professor reflete em voz alta sobre seu próprio conhecimento na ação e encoraja os estudantes a fazerem o mesmo exercício, cria a possibilidade para que ambos tornem-se cientes das distâncias em suas descrições e compreensões. Este exercício potencializa a aprendizagem, pois oportuniza ao estudante falar sobre confusões, descrever elementos que já conhece ou produzir algo a partir do que o docente diz e mostra (SCHON, 2000).

A relação pedagógica no curso apresenta momentos que se aproximam do modelo de circuito duplo, onde professor e estudante estabelecem relações interpessoais dinâmicas, afetivas, minimamente defensivas, com alto nível de liberdade de expressão sobre as demandas da formação, ao mesmo tempo em que assumem também uma postura aberta para as novas possibilidades que podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Eu acho que é muito importante fazer com que o estudante se sinta próximo, que o estudante tenha confiança no professor, que se sinta seguro, que sinta apoiado [...] que a gente consegue

estabelecer um vínculo com ele, eu acho que é importante essa relação, essa troca, esse afeto também. (ED1)

Durante discussão teórica no campo da prática professor solicita para uma estudante que esta fale sobre sua opinião referente ao texto de acolhimento e vínculo. Estudante diz que continua com o mesmo entendimento e percepção relatada no dia anterior, não encontrou nada de novo ao ler novamente o texto e não pretende mudar a opinião de ninguém em relação ao seu entendimento. Professor questiona se a aluna chegou a conceituar acolhimento e vínculo, mas a mesma diz que não fez, então professor solicita que a aluna escreva o que entendeu para que ele possa compreender e entender. Aluna acha desnecessário. Professor afirma que ao escrever o processo de valoração tem consistência. “Eu tenho necessidade, eu estou lhe fazendo um pedido, se você não quiser fazer eu vou ter que aceitar” [...]. (OD3CP)

Construir um referencial pedagógico a partir de uma aprendizagem em circuito duplo torna-se possível quando professor e estudantes estão motivados e sensibilizados para compreender o princípio da integralidade como um *design* que se constrói coletivamente no cotidiano da relação pedagógica. Esta construção não é um caminho fácil de ser percorrido se levarmos em consideração a trajetória histórica da formação em enfermagem, que por muito tempo estava ancorada na racionalidade técnica. No entanto, quando o professor consegue compreender e aplicar em sua prática a integralidade como princípio do cuidado e como princípio pedagógico, conseguimos visualizar um *design* com fortes possibilidades de tornar-se concreto na prática.

O ensino prático reflexivo é um referencial pedagógico que contribui para fundamentar a integralidade do cuidado nos cursos de graduação em enfermagem, pois traz como proposta a ruptura de modelos acabados, pautados num racionalismo técnico, que atualmente não mais se ajustam às necessidades de saúde da população brasileira (KLOH, 2014).

Esta categoria reforça a integralidade como um princípio pedagógico construído e aplicado coletivamente pelo docente e

estudante através da reflexão na ação e sobre a ação. Identificar que construir esse design demanda de um esforço coletivo para encontrar possibilidade de concretiza-lo na prática torna-se um elemento fundamental para que a formação do enfermeiro seja realmente ancorada no princípio da integralidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa permitiu analisar que os indicativos da integralidade na formação do enfermeiro estão ancorados em dois modelos de ensino aprendizagem. O primeiro deles, denominado de circuito único, é centrado na figura do docente e no processo de ensino aprendizagem da integralidade como um princípio filosófico do Sistema Único de Saúde.

Neste modelo os indicativos da integralidade, como diálogo, vínculo, acolhimento, respeito e escuta atenta estão relacionados ao cuidado, não sendo traduzidos na relação pedagógica. Todavia, em alguns momentos da relação pedagógica foi possível analisar que os docentes assumiam posturas do segundo modelo, percebendo a integralidade como princípio do SUS e também como um princípio pedagógico. O modelo de aprendizagem em circuito duplo propicia que os indicativos da integralidade sejam traduzidos em troca mútua entre professor e estudante, diálogo reflexivo, acolhimento, respeito às dificuldades e fragilidades de cada pessoa, escuta atenta, alteridade e construção coletiva de conhecimentos.

A integralidade, ao ser reconhecida como um princípio pedagógico, possibilita o rompimento de um modelo de ensino centrado na figura do docente e avança para um modelo de ensino-aprendizagem coletivo que atende às necessidades dos estudantes, do serviço e da academia. Nesse sentido, o docente e estudante possuem a liberdade para criarem seu próprio *design* ancorado em um processo reflexivo sobre suas práticas e sobre a realidade encontrada nos serviços de saúde.

Cabe destacar que os dois modelos apresentados neste estudo não se configuram como modelos acabados, mas como possibilidades pedagógicas de reflexão sobre como os indicativos do princípio da integralidade se traduzem no processo de ensino-aprendizagem na formação do enfermeiro. Cada docente, ao estabelecer uma relação pedagógica, tem a possibilidade de abrir diversos caminhos para que tenhamos futuramente enfermeiros que consigam responder às demandas de saúde com conhecimentos adquiridos mediante uma

prática acadêmica reflexiva que considera o princípio da integralidade no cuidado e também na relação pedagógica.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 17 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

BESERRA, E.P.; LÚCIO, I.M.L.; CARDOSO, M.V.L.M.L. Cuidado de enfermagem à criança hospitalizada: uma experiência na percepção discente-docente. **Rev. RENE**, Fortaleza, v.8, n. 2, p. 85-92, 2007.

Disponível em:

<<http://www.revistarene.ufc.br/revista/index.php/revista/article/view/657>>. Acesso em: 10 de outubro de 2014.

KLOH, D. et al . Princípio da integralidade do cuidado nos projetos político-pedagógicos dos cursos de Enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto , v. 22, n. 4, Aug. 2014 . Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-11692014000400693&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692014000400693&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 Dez. 2014. Epub July 22, 2014

BACKES, D.S. et al. Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo. **Rev Bras Enferm**, . Brasília , v. 63, n. 3, June 2010 . Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672010000300012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672010000300012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 10 de Out. de 2014.

SEMIM, G.M.; SOUZA, M.C.B.M.; CORRÊA, A.K. Professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem: visão de estudante de enfermagem. **Rev Gaúcha Enferm**. Porto Alegre, v. 30, n. 3, 2009.

Disponível em

<<http://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/9210>>. Acesso em: 27 Nov 2013.

ERDMANN, A.L.; FERNANDES, J.D.; TEIXEIRA, G.A. Panorama da educação em enfermagem no Brasil: graduação e pós-graduação.

**Enfermagem em Foco**, Brasília, v.2, n.3, p. 89-93, 2011. Disponível em:

<<http://revista.portalcofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/91/76>> . Acesso 14 de set. 2014.

FERLA, J.B.S. Ênfase nas relações interpessoais na formação do enfermeiro sob o paradigma ético-humanista. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro , v. 11, n. 3, Dec. 2013 . Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462013000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462013000300010&lng=en&nrm=iso)> . Acesso em: 10 Ago. 2014

GUBERT, E.; PRADO, M.L. Desafios na prática pedagógica na educação profissional em enfermagem. **Rev. Eletr. Enf.** Goiás, v.13, n.2, abr/jun 2011. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.5216/ree.v13i2.9036>>. Acesso em: 18 Jan. 2014.

LIMA, M.M. et al. Concepções de estudantes de enfermagem sobre a Integralidade do cuidado à saúde. **Cienc Cuid Saude**, Maringá, v.11, n. 2, Abr/Jun 2012. Disponível em:

<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/12822/pdf>> Acesso em: 10 Jun 2014.

LIMA, M.M.et al. Comprehensiveness as a pedagogical principle in nursing education. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis , v. 22, n. 1, Mar. 2013 . Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072013000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072013000100013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 Jan. 2014.

LUDKE, M.; ANDRÈ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, G.S.; FERNANDEZ, V. S.; KOIFMAN, L. trabalho e formação: diálogos necessários para a construção de práticas do cuidado. In: PINHEIRO, R; SILVA JUNIOR, A.G. **Por uma sociedade cuidadora**. 1 ed. Rio de Janeiro: CEPESC: IMS/UERJ:ABRASCO, 2010.



PRADO C, LEITE MM. Compreendendo as intenções das ações de um corpo docente multiprofissional em um curso de graduação em enfermagem. **Rev. bras. enferm.**, Brasília , v. 63, n. 4, Aug. 2010 . Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672010000400008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672010000400008&lng=en&nrm=iso)> Acesso em: 15 Jan. 2014.

SANTANA, F.R. et al . Integralidade do cuidado: concepções e práticas de docentes de graduação em enfermagem do Estado de Goiás. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 15, supl. 1, June 2010 . Disponível em:

<[http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232010000700077&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000700077&lng=en&nrm=iso)> . Acesso em: 14 Nov. 2014.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEMIM, G.M.; SOUZA, M.C.B.M.; CORRÊA, A.K. Professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem: visão de estudante de enfermagem. **Rev Gaúcha Enferm.** Porto Alegre, v. 30, n. 3, 2009. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/9210>> Acesso em: 27 Nov. 2013.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referencial da epistemologia da prática reflexiva de Donald Allan Schon, adotado neste estudo, propiciou compreender de modo reflexivo a relação pedagógica no curso de enfermagem, a qual está emaranhada por elementos relacionados ao professor, ao estudante e à instituição formadora. Realizar esta pesquisa com este suporte teórico propiciou olhar a formação do enfermeiro como um terreno muito fértil para a reflexão na ação e sobre a ação, pois tanto as aulas teóricas como o ensino no campo dos serviços estão enriquecidos de exemplos da prática.

A utilização da triangulação de técnicas para coleta de dados neste estudo de caso foi uma opção metodológica que propiciou estudar em profundidade a relação pedagógica. A análise documental foi o primeiro passo para a aproximação com o contexto do curso, subsidiando as etapas de observações nas aulas teóricas e atividades no campo da prática. Os momentos de observação foram riquíssimos, permitindo à pesquisadora adotar em seu processo investigativo o próprio referencial escolhido para guiar a pesquisa, ou seja, foi um exercício contínuo de refletir na ação e sobre a ação como pesquisadora, refletindo, praticando e reconstruindo o *design* do processo investigativo. Por fim, as entrevistas contribuíram para complementar as observações e compreender aspectos novos ou esclarecer aspectos da relação pedagógica que haviam ficado confusos nas etapas anteriores.

Retomando o objetivo deste estudo, constata-se que o mesmo foi alcançado, possibilitando compreender como a relação pedagógica no ensino prático-reflexivo, adotada em um curso de graduação em enfermagem torna-se um elemento para a formação do enfermeiro pautado no princípio da integralidade. Responder a este propósito permitiu reconhecer a complexidade de elementos que envolvem a relação pedagógica e, ao mesmo tempo, reconhecer o quanto esta tem a potencialidade de entrelaçar todos os elementos envolvidos na formação prática reflexiva na perspectiva da integralidade.

A relação pedagógica é um espaço de autonomia, estabelecido pelo diálogo reflexivo com a intencionalidade de (re)construir conhecimentos e de ensinar e aprender. Ancorada na interação entre teoria e a prática, contribui para um processo de ensino aprendizagem privilegiado pelo fazer, em um ensino cuja capacidade de refletir seja estimulada pelo docente em diferentes situações do contexto da formação do enfermeiro, ou seja, tanto na sala de aula, como no cotidiano dos serviços de saúde.

Atualmente, face às demandas sociais e de saúde, precisamos continuamente e cotidianamente refletir sobre nossas práticas, tanto relacionadas ao exercício profissional, como à formação acadêmica. Este exercício reflexivo dá embasamento para que consigamos responder às demandas dos serviços de saúde com conhecimentos que ultrapassem a racionalidade técnica, avançando para uma epistemologia prática e reflexiva.

Nessa ótica, a relação pedagógica no contexto da formação atual do enfermeiro é o elemento que entrelaça o ensino prático reflexivo na formação na perspectiva da integralidade, pois esta, ao ser estabelecida mediante um processo dialógico reflexivo, estimula o estudante a refletir sobre seu próprio processo formativo e sobre o que observa nos serviços de saúde.

O diálogo reflexivo estabelecido entre professor e estudante estimula a reflexão na ação e sobre a ação no contexto teórico e no campo da prática. Estabelecer esta relação pode ser um desafio para o docente no cotidiano dos serviços, considerando que as demandas surgem de necessidades reais e concretas dos usuários do Sistema Único de Saúde, não sendo possível neste caso, criar situações que estão sob seu controle pedagógico, com desfecho controlado pelo professor e estudante. Assim, no campo da prática professor e estudante necessitam estar sintonizados para que coletivamente reflitam sobre quais as melhoras alternativas para responder às demandas encontradas na formação, quando esta ocorre no cotidiano dos serviços.

A relação pedagógica mostrou-se desafiadora também no contexto das aulas teóricas, no qual o professor necessita utilizar elementos que despertem o interesse do estudante em estar presente e participativo na aula. Assim, a utilização de exemplos da prática, a participação de enfermeiros dos serviços, bem como o uso de metodologias ativas são recursos utilizados pelos docentes para incentivar o estudante a ser mais participativo. Contudo, a relação pedagógica em alguns momentos se depara com impasses no processo de ensino-aprendizagem, como o uso do celular na sala de aula, ferramenta esta que na perspectiva dos docentes dificulta o processo de ensinar e aprender. Nesse sentido, professor e estudante, através da relação dialógica reflexiva, necessitam buscar alternativas que potencializem esta ferramenta na formação do enfermeiro, de modo que esta seja uma potencialidade na relação pedagógica e não um impasse para estabelecer esta relação.

Compreender como o estudante se relaciona com seu processo formativo implica em estabelecer uma relação pedagógica pautada na

integralidade como um princípio que alicerça as práticas de saúde e a própria relação pedagógica. Ao ser concebido como um princípio pedagógico, abre possibilidades para que professor e estudante busquem alternativas diante das situações difíceis e complexas da assistência em saúde e da formação do enfermeiro. Estimular uma formação que consiga responder à complexidade e a situações incertas da prática está diretamente relacionado à habilidade do professor e estudante para desenvolver o talento artístico profissional, competência que dá subsídios para responder às demandas com conhecimentos que ultrapassem aqueles defendidos na racionalidade técnica. O desenvolvimento do talento artístico profissional é construído durante a formação do enfermeiro através da reflexão na ação e sobre a ação, processo este que deve ser estimulado diariamente pelo docente, independente do contexto onde ocorre o processo de ensino-aprendizagem.

Além do desenvolvimento do talento artístico profissional e do processo reflexivo, o curso de graduação em enfermagem caracteriza a aprendizagem ancorada no princípio da integralidade através da conexão entre conteúdos teóricos e prática, do diálogo reflexivo entre professor e estudante, da aproximação com o contexto profissional e do ensino-aprendizagem coletivo do princípio da integralidade.

Alguns indicativos da aplicação do princípio da integralidade são potencialidades encontradas neste estudo, indicando o compromisso com a formação para o Sistema Único de Saúde. Estes indicativos representados pelo vínculo, acolhimento, escuta atenta, alteridade e respeito também são vivenciados na relação pedagógica estabelecida por alguns docentes. Contudo, embora exista essa preocupação em considerar o estudante em sua integralidade, conhecendo e respeitando sua realidade e história de vida, ainda encontramos entraves nesta forma de olhar para a formação. Esta dificuldade reside muitas vezes no distanciamento estabelecido entre professor e estudante, mediante uma postura defensiva de ambos, no quantitativo de estudantes que estão sob a responsabilidade do docente, na formação permanente do docente e também na sua concepção pedagógica de como as relações podem ser estabelecidas na formação do enfermeiro ancorada no princípio pedagógico da integralidade.

Diante dessas concepções torna-se fundamental retomar a tese deste estudo, a qual defende que a relação pedagógica no ensino prático-reflexivo na formação do enfermeiro é um elemento importante para a aplicação do princípio da integralidade no cuidado e na formação do enfermeiro. Os três elementos envolvidos nessa construção, relação

pedagógica, ensino prático-reflexivo e integralidade, se entrelaçam tecendo uma rede na formação, todavia, a relação pedagógica é o elemento ancorador do ensino prático reflexivo e do princípio da integralidade. A relação pedagógica consolida a formação do enfermeiro no ensino prático reflexivo na perspectiva da integralidade, assim, dependendo do modelo de relação pedagógica estabelecido o estudante tem a oportunidade ou não de refletir sobre suas ações acadêmicas e se construir como um profissional que tenha capacidade de responder a situações incertas e conflituosas da prática.

Defender integralidade como um princípio pedagógico é romper com modelos de ensino centrados no docente e caminhar para modelos de ensino-aprendizagem coletivos que atendam às demandas dos usuários dos serviços de saúde e principalmente escutem atentamente e considerem as necessidades dos estudantes, da academia e também dos serviços de saúde. No entanto, esta possibilidade abre para o docente a reflexão dos múltiplos e diferentes caminhos que este pode trilhar para que os futuros enfermeiros que estão sendo formados em uma perspectiva prática e reflexiva adquiram conhecimentos que se entrelacem à realidade de saúde de cada pessoa e comunidade.

A adoção de modelos pedagógicos como o de circuito duplo do ensino do princípio da integralidade, proposto neste estudo, traz uma possibilidade significativa de formarmos enfermeiros em um ensino prático-reflexivo na perspectiva da integralidade. Nesta proposta de formação, o ensino-aprendizagem se torna coletivo, controlado tanto pelo professor quanto pelo estudante, onde ambos assumem uma postura minimamente defensiva, aplicando o princípio pedagógico da integralidade na sala de aula e no cotidiano dos serviços. Estes pressupostos dão liberdade para professor e estudante criarem seu próprio *design* para ensinar e aprender através de uma relação pedagógica no ensino prático reflexivo que se concretiza como um elemento importante na formação do enfermeiro na perspectiva do princípio da integralidade.

Os desafios apontados neste estudo são elementos reflexivos para recomendar o desenvolvimento de mais pesquisas envolvendo a relação pedagógica na formação do enfermeiro. Desse modo, torna-se possível preencher a lacuna de conhecimentos científicos referentes a esta temática e estimular o processo reflexivo nos próprios cursos de Graduação em Enfermagem, apontando caminhos possíveis de serem trilhados no ensino prático reflexivo, para aplicarmos a integralidade como um princípio do cuidado e principalmente como princípio pedagógico.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto editora, 1996.

ALARCAO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALVES, E.A.T.D; COGO, A.L.P. Percepção de estudantes de enfermagem sobre o processo de aprendizagem em ambiente hospitalar. **Rev Gaúcha Enferm**, Porto Alegre, v.35, n. 1, p.102-109. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-14472014000100102&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472014000100102&lng=en&nrm=iso)> Acesso em 10 outubro de 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 17 ed. Campinas,SP: Papius, 2010.

ARAÚJO, D.; MIRANDA, M. C. G.; BRASIL, S. Formação de Profissionais de Saúde na Perspectiva da Integralidade. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v. 31, Supl.1, p.20-31, jun. 2007. Disponível em: <[https://www.medicina.ufg.br/up/148/o/FORMACAO\\_DE\\_PROFISSIONAIS\\_DE\\_SAUDE\\_NA\\_PERSPECTIVA\\_DA\\_INTEGRALIDADE.pdf](https://www.medicina.ufg.br/up/148/o/FORMACAO_DE_PROFISSIONAIS_DE_SAUDE_NA_PERSPECTIVA_DA_INTEGRALIDADE.pdf)> Acesso em 10 de outubro de 2014.

AYRES, J.R. Integralidade do cuidado, situações de aprendizagem e o desafio do reconhecimento mútuo. In: PINHEIRO, R.; LOPES, T.C. **Ética, técnica e formação: as razões do cuidado como direito à saúde**. Rio de Janeiro: CEPESC:IMS/UERJ/ABRASCO. 2010. P: 123-136.

BACKES, D.S. et al. Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo. **Rev Bras Enferm**, Brasília, v. 63, n. 3, June 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672010000300012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672010000300012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 de outubro de 2014.

BARROS, M. Docência, experiência e transdisciplinaridade. In: MORAES, M.C.; NAVAS, J.M.B. (orgs). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: wark Ed. 2010. P. 137-150.

BARROS, Sônia; LUCCHESI, Roselma. Problematizando o processo ensino-aprendizagem em enfermagem em saúde mental. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro , v. 4, n. 2, Sept. 2006 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462006000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462006000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 11 outubro de 2014.

BERGUM V. Relational pedagogy. Embodiment, improvisation, and interdependence. **Nurs. Philos.** 2003; 4(2): 121-8.

BESERRA, E.P; LÚCIO, I.M.L.; CARDOSO, M.V.L.M.L. Cuidado de enfermagem à criança hospitalizada: uma experiência na percepção discente-docente. **Rev. RENE**, Fortaleza, v.8, n. 2, p. 85-92, 2007. Disponível em: <<http://www.revistarene.ufc.br/revista/index.php/revista/article/view/657>>: Acesso em: 10 de outubro de 2014.

BORGES, M.A.S.F.; NASCIMENTO, M.A.A. A concepção da enfermeira sobre o SUS: um caminho sem volta. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 58, n. 3, p. 272-7, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672005000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672005000300004)> Acesso em set. de 2014.

BRASIL. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Institui Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos. [documento internet] 2012b. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2012.



BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 2048 de 3 de setembro de 2009**. Aprova o Regulamento do Sistema Único de Saúde (SUS).1988. Diário Oficial da União, Brasília (DF). 2009, set 04. Seção I, 12 p.61-210.

CARTANA, M.H.; SOUZA, M.L, REIBNITZ, K.S.; CASTILHO, M.M.A. El estudio de caso en investigacion de enfermaria. In: PRADO, M.L.; CARRARO, T.E.; SOUZA, M.L. **Investigacion cualitativa en enfermaria**: contextos y bases conceptuales. Washington(USA). Organizacion Panamericana de la Salud; 2008. p.213-21.

CASATE, J.C.; CORREA ,A.K. Vivências de estudantes de enfermagem em estágio hospitalar: subsídios para refletir sobre a humanização em saúde. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 40, n. 3, Sept. 2006 . Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342006000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342006000300002&lng=en&nrm=iso)> . Acesso em 18 set. 2014

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER L. C. M. O Quadrilátero da Formação para a Área da Saúde: Ensino, Gestão, Atenção e Controle Social. **PHYSIS**: Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v, 14, n.1p: 41-65, 2004. Disponível em:  
<[http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27642/000504229.pdf?sequence=1&locale=pt\\_BR](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27642/000504229.pdf?sequence=1&locale=pt_BR)>. Acesso em: 10 outubro 2013.

CECCIM, R. B, FEUERWERKER L. C. M. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro , v. 20, n. 5, Oct. 2004 . Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2004000500036&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2004000500036&lng=en&nrm=iso)> . Acesso em: 15 set. 2014.

COSTA, A. J. da; SANTOS, M. S.S. dos; SANTOS, N. M.P. Reflexões sobre a intermediação da linguagem na relação entre professor e estudante de graduação em enfermagem. **REME** rev. min. enferm, Minas Gerais, v.10, n. 2, abr.-jun. 2006. Disponível em:  
<http://reme.org.br/artigo/detalhes/407>. Acesso em: 10 de out de 2014.

SEMIM, G.M.; SOUZA, M.C.B.M.; CORRÊA, A.K. Professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem: visão de estudante de enfermagem. **Rev Gaúcha Enferm.** Porto Alegre, v. 30, n. 3, 2009. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/9210>>. Acesso em: 27 Nov 2013.

DE BIASI, L.S.; PEDRO, E.N.R. Vivências de aprendizagem do cuidado na formação da enfermeira. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 43, n. 3, Sept. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342009000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342009000300002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: Dec. 2014.

ERDMANN, A.L.; FERNANDES, J.D.; TEIXEIRA, G.A. Panorama da educação em enfermagem no Brasil: graduação e pós-graduação. **Enfermagem em Foco**, Brasília, v.2, n.3, p. 89-93, 2011. Disponível em: <<http://revista.portalcofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/9176>>. Acesso 14 de set. 2014.

ESPERIDIÃO, E.; MUNARI, D.B. Holismo só na teoria: a trama de sentimentos do acadêmico de enfermagem sobre sua formação. **Rev Esc Enferm USP**, São Paulo, v. 38, n.3, p:332-40, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342004000300012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342004000300012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 Out. 2014.

FARIA, J.I.L.; CASAGRANDE, L.D.R. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. **Rev Latino-am Enfermagem**, São Paulo, v.12, n.5, p. 821-7, setembro-outubro. 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rlae/article/viewFile/1947/2012>>. Acesso em: de setembro de 2014.

FERLA, J.B.S. Ênfase nas relações interpessoais na formação do enfermeiro sob o paradigma ético-humanista. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, Dec. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462013000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462013000300010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 Ago. 2014

FERNANDES, M.F.P.; FREITAS, G.F. A construção do conhecimento do graduando de enfermagem: uma abordagem ético-social. *Rev. Bras. Enferm.* Brasília, v. 60, n. 1, Feb. 2007 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672007000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672007000100011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 Mar. 2014.

FERREIRA, L. S. Educação, paradigmas e tendências: por uma prática educativa alicerçada na reflexão. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid/Buenos Aires, v.1, p.12. 2003. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/417Soares.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro de 2013.

FRACOLLI, L.A.; ZOBOLI, E.L.P.; GRANJA, G.F et al. Conceito e prática da integralidade na Atenção Básica: a percepção das enfermeiras. **Rev Esc Enferm USP**, São Paulo, v. 45, n.5, Oct. 2011 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342011000500015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342011000500015&lng=en&nrm=iso)> Acesso em: 18 Nov. 2013.

GABRIELLI, J.M.W.; PELÁ, N.T.R. O professor real e o ideal na visão de um grupo de graduandos de enfermagem. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo , v. 38, n. 2, June 2004 Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342004000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342004000200007&lng=en&nrm=iso) . Acesso em: 21 Jan. 2014.

GONZALEZ, A.D; ALMEIDA, M.J. Integralidade da saúde: norteando mudanças na graduação dos novos profissionais. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 15, n. 3, May 2010 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232010000300018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000300018&lng=en&nrm=iso) . Acesso em: 18 Jan. 2014.

GUBERT, E.; PRADO, M.L. Desafios na prática pedagógica na educação profissional em enfermagem. **Rev. Eletr. Enf. Goiás**, v.13, n.2, abr/jun 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ree.v13i2.9036>. Acesso em: 18 Jan. 2014.

GUEDES, G.F.; OHARA, C.V.S.; SILVA, G.T.R. Unidade de terapia intensiva: um espaço significativo para a relação professor-estudante. **Acta paul. enferm.**, São Paulo , v. 25, n. spe2, 2012 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21002012000900023&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002012000900023&lng=en&nrm=iso) . Acesso em: 26 Jun. 2014.

HENRIQUES, R.L.M.; ACIOLI, S. A. Expressão do cuidado no processo de transformação curricular da faculdade de enfermagem da universidade do estado do Rio de Janeiro. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R.A. (Orgs). **Cuidado as fronteiras da Integralidade**. Rio de Janeiro: CEPESC/UERJ, ABRASCO, 2005. 320 p.

JOHNSON-FARMER, B.; FRENN, M. Teaching excellence: what great teachers teach us. **J.prof. nurs.** 2009; 25(5): 267-72. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19751930> . Acesso em: 20 ago 2014.

KEISER, D.E.; SERBIM, A.K. Diretrizes curriculares nacionais: percepções de acadêmicos sobre a sua formação em enfermagem. **Rev Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre (RS), v. 30, n. 4, Dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rge/v30n4/a08v30n4> acesso em 19 Jun 2014.

KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KLOH, D. et al . Princípio da integralidade do cuidado nos projetos político-pedagógicos dos cursos de Enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto , v. 22, n. 4, Aug. 2014 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-11692014000400693&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692014000400693&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 Dez. 2014.

KLOH, D. **Integralidade do cuidado à saúde: um desafio para as escolas de enfermagem de Santa Catarina**. 2012. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem/Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

KOIFMAN, L.; OLIVEIRA, G.S.; FERNANDEZ, V. Reflexões sobre o papel do docente em saúde na constituição de valores e sentidos sobre o ato de cuidar. In PINHEIRO, R.; MATTOS, R.A. **Razões Publicas para a integralidade em saúde: o cuidado como valor**. Rio de Janeiro: /IMSUERJ:CEPESC:ABRASCO, 2009. p. 165-181.

KULLOK, M.G. B. Relação professor-estudante no contexto ensino-aprendizagem as exigências na atualidade. In: KULLOK, M.G. B. **Relação professor-estudante: contribuições à prática pedagógica**. Maceio; Edufal, 2002; p: 9- 24.

LIMA, M. M. de. **Integralidade no processo de formação do enfermeiro**. 2010. 131f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem/Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

LIMA, M.M. et al. Concepções de estudantes de enfermagem sobre a Integralidade do cuidado à saúde. **Cienc Cuid Saude**, Maringá, v.11, n. 2, Abr/Jun 2012. Disponível em:  
<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/12822/pdf>. Acesso em: 10 Jun 2014.

**LIMA, M. M et al.** Integralidade na atenção à saúde e na formação do enfermeiro: análise da literatura. **Sau. & Transf. Soc.**, Florianópolis, v.1, n.2, p.155-162, 2011. Disponível em:  
<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/saudeetransformacao/article/view/610/676> . Acesso em: Mai 2014.

LIMA, M.M.et al. Comprehensiveness as a pedagogical principle in nursing education. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis , v. 22, n. 1, Mar. 2013 . Disponível em:  
 <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072013000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072013000100013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 Jan. 2014.

LUDKE, M.; ANDRÊ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M.F.A.S. et al. Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS - uma revisão conceitual. . **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 12, n. 2, Apr. 2007 . Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232007000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232007000200009&lng=en&nrm=iso) . Acesso em: 18 Jan. 2014.

MADEIRA, M. Z. de A.; LIMA, M.G.S.B. A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes. **Rev. bras. enferm.**, Brasília , v. 60, n. 4, Aug. 2007 . Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672007000400008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672007000400008&lng=en&nrm=iso) . Acesso em: 10 Fev. 20154.

MATTOS, R. A. Os sentidos da integralidade: algumas reflexões acerca de valores que merecem ser defendidos. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R.A. **Os sentidos da integralidade na atenção e no cuidado à saúde**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 39-64.

MENDES, K.D.S; SILVEIRA, R.C.C.P.; GALVAO, C.M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis , v. 17, n. 4, Dec. 2008 .

MERHY, E. E. Integralidade: implicações em xeque. In: Pinheiro, Roseni; Ferla, Alcindo Antonio; Mattos, Ruben Araujo de. **Gestão em Redes: tecendo os fios da integralidade em saúde**. Rio de Janeiro, EDUCS, 2006. p.97-109.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAES, M.C.; NAVAS, J.M.B. (orgs). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wark Ed. 2010. P. 137-150.

MORETTI-PIRES, R.O.; BUENO, S.M.V. Freire e formação para o Sistema Único de Saúde: o enfermeiro, o médico e o odontólogo. **Acta Paul Enferm.** São Paulo, v. 22, n. 4, 2009.

MOURA, E. C. C.; MESQUITA, L. F. C. Estratégias de ensino-aprendizagem na percepção de graduandos de enfermagem. **Rev. bras. enferm.**, Brasília , v. 63, n. 5, Oct. 2010 .

MOYA, J. L.M.; BORRASCA, B.J.; MUÑOZ, F.I. **La enseñanza reflexiva en la educación superior**. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro , S.L.2010.

MOYA, J.L.M.; PARRA, S.C. La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis , v. 15, n. 2, June 2006 .

NINO, N.S. **Docente universitário do curso de enfermagem: uma reflexão sobre as práticas pedagógicas.** [dissertação] Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2010.

OLIVEIRA, R.A.; CIAMPONE, M.H.T. A universidade como espaço promotor de qualidade de vida: vivências e expressões dos estudantes de enfermagem. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis , v. 15, n. 2, June 2006 .

OLIVEIRA, G.S.; FERNANDEZ, V. S.; KOIFMAN, L. trabalho e formação: diálogos necessários para a construção de práticas do cuidado. In: PINHEIRO, R.; SILVA JUNIOR, A.G. **Por uma sociedade cuidadora.** 1 ed. Rio de Janeiro: CEPESC: IMS/UERJ:ABRASCO, 2010.

PINHEIRO, R.; CECCIM, R.B. Experienciação, formação, cuidado e conhecimento em saúde: articulando concepções, percepções e sensações para efetivar o ensino da integralidade. In: PINHEIRO, R.; CECCIM, R.B.; MATTOS, R.A. **Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lappis, 2006. P:

PINHEIRO, R.; MATTOS, R.A. **Construção da integralidade:** cotidiano, saberes e práticas em saúde. Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

PINHO, I.C.; SIQUEIRA, J.C.B.A.; PINHO, L.M.O. As percepções do enfermeiro acerca da integralidade da assistência. **Rev. Eletr. Enf.**, v. 8, n. 1, p. 42-51, 2006. Disponível em: [https://www.fen.ufg.br/fen\\_revista/revista8\\_1/original\\_05.htm](https://www.fen.ufg.br/fen_revista/revista8_1/original_05.htm) Acesso em: 15 março 2013.

POLLIT, D.; BECK, C. T., HUNGLER B. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem:** métodos, avaliação e utilização. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRADO, C; LEITE, M.M. Compreendendo as intenções das ações de um corpo docente multiprofissional em um curso de graduação em enfermagem. **Rev. bras. enferm.**, Brasília , v. 63, n. 4, Aug. 2010 .

PRADO, M.L.; REIBNITZ, K.S.; GELBCKE, F.L. Aprendendo a cuidar: a sensibilidade como elemento plasmático para formação da profissional crítico-criativa em enfermagem. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 15, n. 2, 2006.

PEREIRA, W.R; TAVARES, C.M.M. Práticas pedagógicas no ensino de enfermagem: um estudo na perspectiva da análise institucional. **Rev Esc Enferm USP., São Paulo**, v. 44, n.4, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v44n4/32.pdf>>. Acesso em: 26 Jun. 2014.

REIBNITZ, K. S. **Profissional crítico-criativa em enfermagem: a construção do espaço interseção na relação pedagógica**. 2004. Tese (Doutorado em Enfermagem). Programa de Pós-Graduação em Enfermagem/Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

REIBNITZ, K. S; PRADO, M. L. **Inovação e educação em enfermagem**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

REIBNITZ, KS, PRADO, M.L. Criatividade e relação pedagógica: em busca de caminhos para a formação do profissional crítico criativo. **Rev Bras Enferm.**, Brasília, v. 56, n. 4, Jul/Ago, 2003.

REIS, C. B.; ANDRADE, S.M.O de . Representações sociais das enfermeiras sobre a integralidade na assistência à saúde da mulher na rede básica. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, Feb. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232008000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000100011&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 11 Jan. 2013.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2008.

RODRIGUES, M.T.; MENDES, SOBRINHO, J.A. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 61, n. 4, Aug. 2008.



SAIPPA-OLIVEIRA, Gilson; KOIFMAN, Lilian. Os docentes universitários: como transformar a formação? In: PINHEIRO, Roseni; SILVA JUNIOR, Aluísio Gomes (org). **Cidadania no cuidado: o universal e o comum na integralidade das ações de saúde**. Rio de Janeiro: IMS/UERJ-CEPESC, 2011.

SANTANA, F.R. et al . Integralidade do cuidado: concepções e práticas de docentes de graduação em enfermagem do Estado de Goiás. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 15, supl. 1, June 2010 . Disponível em: [http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232010000700077&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000700077&lng=en&nrm=iso) . Acesso em: 14 Nov. 2014.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. 2005. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEMIM, G.M.; SOUZA, M.C.B.M.; CORRÊA, A.K. Professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem: visão de estudante de enfermagem. **Rev Gaúcha Enferm**. Porto Alegre, v. 30, n. 3, 2009.

SILVA, Mary Gomes et al . Processo de formação da(o) enfermeira(o) na contemporaneidade: desafios e perspectivas. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis , v. 19, n. 1, Mar. 2010 .

SILVA, K. L.; SENA, R. R. A formação do enfermeiro: construindo a integralidade do cuidado. **Rev. bras. enferm.**, Brasília , v. 59, n. 4, Aug. 2006 .

SILVA, K. L.; SENA, R. R Integralidade do cuidado na saúde: indicações a partir da formação do enfermeiro. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo , v. 42, n. 1, Mar. 2008 Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342008000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342008000100007&lng=en&nrm=iso) . Acesso em: 18 Jan. 2013.

SOARES, M.H.; BUENO, S.M.V. Diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem identificado por estudantes e professores de graduação em Enfermagem. **Ciênc. cuid. saúde**. Maringá, v.4, n. 1, 2005.

Disponível em

<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/viewFile/5369/3427> . Acesso em: 15 Mai 2014.

SOUZA, R.A. **O pragmatismo de John Dewey e sua expressão no pensamento e nas propostas pedagógicas de Anísio Teixeira**. PUC-Paraná: dissertação de mestrado, 2004.

SOUZA, M.T.; SILVA, .M.D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v.8, n. 1, 2010. Disponível em: [http://astresmetodologias.com/material/O\\_que\\_e\\_RIL.pdf](http://astresmetodologias.com/material/O_que_e_RIL.pdf) . Acesso em: 20 set 2013.

SPAGNOL, Carla Aparecida et al . Vivenciando situações de conflito no contexto da enfermagem: o esquete como estratégia de ensino-aprendizagem. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro , v. 17, n. 1, Mar. 2013 .

TAVARES, J. Relações interpessoais em uma Escola Reflexiva. In: ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 31:64.

TEÓFILO, T.J.S.; DIAS, M.S.E. Concepções de docentes e discentes acerca de metodologias de ensino-aprendizagem: análise do caso do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual Vale do Acaraú em Sobral - Ceará. **Interface** Botucatu , v. 13, n. 30, Sept. 2009 .

Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832009000300012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832009000300012&lng=en&nrm=iso) . Acesso em: 18 Jan. 2013.

TERRA, M.G. et al. Reflexão e interação: uma nova perspectiva para o ensino da enfermagem por meio da aprendizagem vivencial. **Online braz. j. nurs.** v.6, n.2, 2007.

TURATO, E.R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev Saúde Pública**. v. 39, n. 3, p. 507-14.2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Guia dos estudantes do curso de graduação em enfermagem/UFSC.** Florianópolis: UFSC, 2008.

WALDOW, V.R. Momento de cuidar: momento de reflexão na ação.

**Rev Bras Enferm**, Brasília, v.62, n.1, 2009, p. 140-5.

WHITTEMORE R, KNAFL K. The integrative review: updated methodology. **J Adv Nurs**. v.52, n.5, p.546-553, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.




ZABALA, A.. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: uma proposta para o Currículo Escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZANI, A.V.; NOGUEIRA, M.S. Incidentes críticos do processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem, segundo a percepção de estudantes e docentes. **Rev. Latino-Am. Enfermagem.**, v.14, n.5, p. 742-748, 2006.



## APÊNDICES

### APENDICE 1 - PROTOCOLO REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;">  <div style="text-align: center;">  <p><b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM</b></p> </div>  </div>
<b>PROTOCOLO PARA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA</b>
<b>I. RECURSOS HUMANOS</b> Margarete Maria de Lima <sup>1</sup> . Kenya Schmidt Reibnitz <sup>2</sup>
<b>II. PARTICIPAÇÃO DOS PESQUISADORES</b> <b>Todos os autores participaram das seguintes etapas da pesquisa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração protocolo: 1, 2</li> <li>- Coleta de dados: 1</li> <li>- Seleção dos estudos: 1, 2</li> <li>- Checagem dos dados coletados: 1, 2</li> <li>- Avaliação crítica dos estudos: 1, 2</li> <li>- Síntese dos dados: 1, 2</li> <li>- Análise dos dados, resultados e elaboração do artigo: 1, 2</li> <li>- Apreciação final, avaliação e sugestões: 1, 2</li> <li>- Revisão final a partir de sugestões do orientador: 1</li> <li>- Finalização do artigo e encaminhamento para revista: 1, 2</li> </ul>
<b>III. VALIDAÇÃO EXTERNA DO PROTOCOLO</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Monica Motta Lino – doutoranda PEN/UFSC</li> <li>2. Marta Lenise do Prado - Parecerista <i>ad hoc</i></li> </ol>
<b>IV. PERGUNTA</b> Como se configura a relação pedagógica estabelecida nos cursos de graduação em enfermagem na produção científica da América latina?
<b>V. OBJETIVO</b> Analisar nas produções científicas da América latina, como está configurada as relações pedagógicas nos cursos de graduação em enfermagem.
<b>VI. DESENHO DO ESTUDO</b> Trata-se de uma Revisão Integrativa, com abordagem qualitativa. As etapas serão conduzidas a partir:

1. Escolha da pergunta de pesquisa;
2. Definição dos critérios de inclusão e exclusão dos estudos;
3. Inclusão dos estudos selecionados em formato de tabela construída a partir do Microsoft Excel, organizados por ano;
4. Discussão e análise dos resultados, apresentando as principais contribuições para a reflexão da relação pedagógica na formação do enfermeiro.
5. Apresentação do estudo em forma de artigo científico.

## VII. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Artigos nacionais e internacionais.

Teses e dissertações

Artigos que englobem a temática do estudo.

Estudos que contenham os descritores listados neste protocolo; no resumo, no título e estejam publicados.

Idioma inglês, espanhol e português.

Disponíveis online na forma completa, no período de janeiro de 2003 a fevereiro de 2013.

## VIII. CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Estudos que não contenham as palavras chaves listadas neste protocolo; no resumo, no título e que estejam publicados.

Editorial

Carta

Protocolos

Livros

## IX. ESTRATÉGIAS DE BUSCA (Pesquisa avançada)

As estratégias de buscas serão realizadas com base nos Descritores em Saúde:

**Ensino** (*Teaching, enseñanza*) - O processo educacional de instrução

**Educação** (*Education, Educación*) - Usado para educação, programas de treinamento e cursos nos vários campos e disciplinas. Usado também para treinamento de grupos de pessoas.

**Enfermagem** (*Nursing, Enfermería*) -

## BASES DE DADOS

**ERIC** – Education Resources Information Center

**LILACS** Index Latino Americano Publicações científicas em português e espanhol: é o mais importante e abrangente índice da literatura

científica e técnica da América Latina e Caribe. Há 25 anos contribuindo para o aumento da visibilidade, acesso e qualidade da informação em saúde na Região.

#### **X. COLETA DOS DADOS**

A busca dos artigos será realizada com o acesso na base de dados supracitada, via acesso portal de periódicos CAPES/UFSC, nas quais serão estipulados os limites desejados. Todos os trabalhos encontrados serão submetidos à próxima etapa deste protocolo

#### **XI. CAPTAÇÃO DOS TRABALHOS**

Os dados serão coletados nas bases de dados mencionadas acima, utilizando os respectivos descritores. Primeiramente, será realizada a leitura flutuante dos resumos para verificar se estão enquadrados na temática proposta para este estudo; após, os manuscritos selecionados serão lidos na íntegra e armazenados no programa Endnote..

#### **XII. AVALIAÇÃO CRÍTICA DOS ESTUDOS**

A análise de dados será realizada a partir do referencial metodológico de Minayo

#### **XIII. INFORMAÇÕES A SEREM EXTRAÍDAS DAS PRODUÇÕES**

Autoria  
Ano de publicação  
Revista  
Base de dados  
Descritores  
Objetivo  
Metodologia  
Principais resultados  
Indicadores da relação pedagógica

#### **XIV. DIVULGAÇÃO**

Manuscrito em revista indexada.

#### **XIV. CRONOGRAMA**

Atividade	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	Julho
Realização do protocolo	x					
Validação do protocolo	x					

Pesquisa em base de dados			x	x		
Revisão de literatura			x	x		
Categorização dos dados			x	x		
Realização do manuscrito				x	x	
Envio do Manuscrito para revista posteriormente selecionada				x		

#### **XV. REFERÊNCIAS:**

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1998



## APENDICE 2 - FORMULÁRIO PARA COLETA DOCUMENTAL

Identificação do documento \_\_\_\_\_

Fase: \_\_\_\_\_

Disciplina: \_\_\_\_\_

Ementa: \_\_\_\_\_

Carga horária teórica: \_\_\_\_\_

Carga horária teórico-práticas: \_\_\_\_\_

Conteúdos e temáticas abordadas:

- Entrelaçamento do conteúdo teórico com a prática assistencial.
- Relação da aprendizagem como o fazer na prática
- Evidências para o processo de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação
- Possibilidades do acadêmico refletir sobre suas práticas em saúde
- Estímulo aos estudantes para identificarem as demandas das práticas no cotidiano dos serviços.
- Inserção do acadêmico no campo da prática.
- Questões referentes a situações que fogem da rotina, situações incertas ou conflituosas.
- Habilidades desenvolvidas para o talento artístico – (criatividade na resolução de problemas).
- Indicativos que estimulem a relação dialógica entre acadêmico e docente, acadêmico e usuário
- Estímulos a interação e participação dos enfermeiros dos serviços no processo de ensino-aprendizagem.
- Indicativos que estimulem o processo de ensino-aprendizagem da integralidade no cuidado.

### APENDICE 3 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Os participantes da pesquisa serão observados em aulas teóricas, aulas práticas, atividades teórico-práticas e estágios. Os registros das impressões da pesquisadora serão redigidos em um diário de campo, guiados a partir dos objetivos da pesquisa, e orientado por aspectos relacionados ao ensino prático reflexivo e a relação pedagógica, contemplados neste guia de observação.

Aula teórica ( ) Aula prática ( ) Atividade teórico-Prática ( ) Estágios ( )

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

MODELO DE FERRAMENTA DE ANÁLISE - OBSERVAÇÃO DE SITUAÇÕES DO CONTEXTO						
OBSERVAÇÃO N. ____						
RELAÇÃO PEDAGÓGICA						
DESCRIÇÃO DA REALIDADE		ENSINO PRÁTICO REFLEXIVO				
CENÁRIO (Ambientes e atores)	PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM (Metodologias, dinâmicas, temas)	INTERAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS (Diálogo, relações estabelecidas)	PROCESSO REFLEXIVO (Reflexão na ação e sobre a ação)	APROXIMAÇÃO COM O CONTEXTO PROFISSIONAL (Teoria-prática, entrelaçamento, conexões, questões abordadas)	TALENTO ARTÍSTICO (Situações incertas e conflituosas)	PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA INTEGRALIDADE (Indicadores, condução)

## APENDICE 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA APLICADA AOS DOCENTES



Data \_\_\_\_\_

Identificação \_\_\_\_\_

Disciplina/conteúdo \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho na instituição \_\_\_\_\_

1. Entendimento sobre SUS e seus princípios
2. Descrição de como ocorre o ensino da integralidade no curso de enfermagem.
3. Estratégias adotadas para o ensino da integralidade como princípio do cuidado. Momentos de reflexão na prática pedagógica sobre a integralidade enquanto princípio do SUS
4. Enquanto princípio pedagógico como ela está presente em sua prática
5. processo de reflexão sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas no curso
6. condução de situações que fogem da rotina em uma prática pedagógica
7. condução de situações de incertezas ou complexas da prática de enfermagem/saúde trabalhadas durante a formação do enfermeiro.
8. Relação entre teoria e prática no curso
9. Percebe do diálogo e da relação pedagógica durante o processo de formação do enfermeiro?
10. Gostaria de comentar algo mais sobre o que conversamos?

## APENDICE 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Margarete Maria de Lima, Enfermeira, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, estou desenvolvendo a pesquisa intitulada: **Relação pedagógica n o ensino prático reflexivo como elemento para a formação do enfermeiro na perspectiva da integralidade**. Este estudo é orientado pela Prof<sup>a</sup> Kenya Schimidt Reibnitz

A pesquisa tem por objetivo compreender como a relação pedagógica adotada em um curso de graduação em enfermagem torna-se um elemento para o ensino prático reflexivo do enfermeiro pautado no princípio da integralidade. Conhecer como ocorre a relação pedagógica no curso de graduação pesquisado. Identificar elementos na relação pedagógica que caracterizam o ensino prático reflexivo. Identificar os indicadores do ensino prático reflexivo. Analisar como os indicadores do ensino prático reflexivo se relacionam com o princípio da integralidade na formação do enfermeiro.

A pesquisadora coletará dados através de entrevistas, análise documental e observação, e utilizará as informações obtidas para atender os propósitos do estudo. As entrevistas serão gravadas, posteriormente transcritas e validadas pelos participantes.

A pesquisa não acarretará em gastos nem riscos para os participantes e busca contribuir para a formação do enfermeiro pautada no princípio da integralidade.

Estou esclarecido quanto ao compromisso das pesquisadoras que meu anonimato será mantido, e que estas respeitarão os princípios contidos na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Estou ciente que a pesquisadora poderá entrar em contato posteriormente para obter mais informações.

Declaro que minha participação é voluntária, tendo ciência que posso negar-me a participar da mesma, sem que isso acarrete algum

efeito negativo a minha pessoa. Também estou ciente que posso deixar de participar, em qualquer momento, se assim desejar.

Eu, \_\_\_\_\_ ,  
RG \_\_\_\_\_ declaro participar desta pesquisa.

Compreendo que os resultados desta pesquisa poderão ser fornecidos a mim, caso solicite, e que a doutoranda é a pessoa responsável a qual devo contatar pessoalmente ou pelos telefones (48) 8845-2286 e (48) 3369-5209, no caso de dúvidas sobre este estudo ou sobre meus direitos como participante.

Florianópolis, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

Participante da Pesquisa

---

Msc. Margarete M. de Lima

---

Kenya Schmidt Reibnitz  
Orientadora

## APENDICE 6 - CONSENTIMENTO INFORMADO DA INSTITUIÇÃO



### DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO PRÁTICO REFLEXIVO COMO ELEMENTO PARA A FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO NA PERSPECTIVA DA INTEGRALIDADE**, e cumprirei os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, 26 de fevereiro de 2012.

## ANEXOS

ANEXO A- Indicadores elaborados por Kloh (2012) integrando as principais ideias de Schön e a Integralidade do cuidado na literatura e nos PPPs dos cursos estudados.

Principais ideias de Schön	Descritores da integralidade do cuidado encontrados na revisão de literatura	Indicadores da Integralidade do cuidado encontrados nos PPPs
Necessidade de conhecer na ação, reflexão na ação e sobre a ação; Conexão entre o mundo da educação e da prática; Aprender através do fazer; Trabalho com a subjetividade das pessoas; Resolução de problemas cotidianos.	Alteridade; Acolhimento; Vínculo; Diálogo; Saúde como conceito ampliado; Trabalho em equipe; Uso ético e político de tecnologias; Qualidade do atendimento; Respeito mútuo; Subjetividade das pessoas; Rede de apoio.	Inserção no campo da prática; Processo de avaliação contínuo; Saúde conceito ampliando; Generalista, Crítico, Reflexivo; Ser humano; Serviço coparticipativo no processo de formação; Suporte técnico e prático ao discente; Cuidado integral; Comunicação; Atenção à saúde; Respeito ao Ser Humano Educação como aprendizagem; Disciplinas integralizadoras; Conteúdo transversal; Currículos integrados; Equipe multiprofissional; Promoção da Saúde.

# ANEXO B - Parecer de aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Relação pedagógica no ensino prático reflexivo como elemento para a formação do enfermeiro na perspectiva da integralidade

**Pesquisador:** Kenya Schmidt Reibnitz

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 13975513.9.0000.0121

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Santa Catarina

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 252.520

**Data da Relatoria:** 22/04/2013

#### Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa intitulado "Relação pedagógica no ensino prático reflexivo como elemento para a formação do enfermeiro na perspectiva da integralidade" visa obtenção do título de Doutor no Programa de Pós-graduação em Enfermagem e busca "compreender como a relação pedagógica no ensino prático-reflexivo, adotada em um curso de graduação em enfermagem, torna-se um elemento para a formação do enfermeiro pautado no princípio da integralidade". Trata-se de "pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando-se como método de investigação o estudo de caso, realizada em um curso de graduação em enfermagem do sul do país", sendo "a coleta de dados [realizada] por triangulação de técnicas, observação,

análise documental e entrevistas com docentes". A pesquisa envolverá os quatro últimos semestres do curso e a amostra será composta por 10 sujeitos, sendo os seguintes os critérios de inclusão: "vínculo docente dos sujeitos na instituição de ensino escolhida; atuação de mais de dois anos de exercício na docência; vivência institucional com atividades teóricas e práticas".

#### Objetivo da Pesquisa:

O estudo tem como objetivo principal "compreender como a relação pedagógica no ensino prático-reflexivo, adotada em um curso de graduação em enfermagem, torna-se um elemento para a formação do enfermeiro pautado no princípio da integralidade" e como objetivos secundários: "conhecer como ocorre a relação pedagógica no curso de graduação pesquisado", "identificar elementos da relação pedagógica no ensino prático-reflexivo que caracterizem o

Endereço: Campus Universitário Rector João David Ferreira Lima  
Bairro: Trindade CEP: 88.045-900  
UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS  
Telefone: (48)3721-9206 Fax: (48)3721-9696 E-mail: cep@reitoria.ufsc.br



ensino da Integralidade" e "analisar como os Indicativos da Integralidade se relacionam com o ensino prático-reflexivo na relação pedagógica".

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Afirma-se no projeto de pesquisa que o estudo "não acarretará em gastos nem riscos para os participantes" e que "as pesquisadoras [...]respeitarão os princípios contidos na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde", apresentado-se o TCLE para os participantes docentes, bem como para os participantes discentes, como solicitado no parecer consubstanciado anterior, já que os mesmos serão "observados em aulas teóricas, aulas práticas, atividades teórico-práticas e estágios".

Em relação aos benefícios indiretos, podemos citar uma possível contribuição futura para a formação do enfermeiro, pautada no princípio da integralidade.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de "pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando-se como método de investigação o estudo de caso, realizada em um curso de graduação em enfermagem do sul do país", sendo "os sujeitos ... os professores do curso de graduação pesquisado" e "a seleção dos participantes ocorrerá mediante a seleção de aulas teóricas e teórico-práticas das disciplinas da grade curricular do curso". A pesquisa é relevante uma vez que "favorece a reflexão da integralidade no processo de formação do enfermeiro, propiciando e estimulando novos estudos que abordem o tema com enfoque no processo pedagógico, pois a integralidade tem sido bem explorada no cuidado à saúde e pouco refletida no campo das relações interpessoais estabelecidas nos cursos de graduação".

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os seguintes documentos necessários ao processo estão disponíveis na Plataforma Brasil e estão de acordo com a legislação vigente: 1) Folha de rosto; 2) Projeto de pesquisa (formulário devidamente preenchido e o projeto completo anexado); 3) Menção de realização do projeto com recursos próprios; 4) Anuência da instituição através de declaração datada de 26/02/2013. Em atendimento à legislação vigente, foram apresentados dois TCLE

específicos: um para os docentes participantes da pesquisa e outro a ser apresentado para os discentes envolvidos na fase de observação da pesquisa, aqueles que estarão presentes nas "aulas teóricas, aulas práticas, atividades teórico-práticas e estágios".

#### **Recomendações:**

Não há.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

De acordo com o exposto nesse parecer, o projeto de pesquisa "Relação pedagógica no ensino

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima

Bairro: Trindade

CEP: 88.040-900

UF: SC

Município: FLORIANÓPOLIS

Telefone: (48)3721-9208

Fax: (48)3721-0696

E-mail: cep@reitoria.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



prático reflexivo como elemento para a formação do enfermeiro na perspectiva da integralidade" deve ser considerado "Aprovado".

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

FLORIANOPOLIS, 23 de Abril de 2013

---

Assinador por:  
Washington Portela de Souza  
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima  
Bairro: Trindade CEP: 88.045-900  
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS  
Telefone: (48)3721-6206 Fax: (48)3721-6696 E-mail: cep@reitoria.ufsc.br